



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Leila Tupinambá Silva

**REDES SOCIAIS: POSSIBILIDADES PARA
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS**

MONTES CLAROS/MG

Leila Tupinambá Silva

**REDES SOCIAIS: POSSIBILIDADES PARA
DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissionalizante em Letras – Língua Portuguesa – Profletras, da Universidade Estadual de Montes Claros.
Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fábila Magali Santos Vieira.

Liberado em 30/09/2015 - *Fab ml*

**MONTES CLAROS/MG
2015**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



LEILA TUPINAMBÁ SILVA

Redes sociais: possibilidades para desenvolvimento de práticas argumentativas

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

Prof.^a Dr.^a Fábica Magali Santos Vieira – Orientadora (Unimontes)

Prof.^a Dr.^a Ana Elisa Ferreira Riberio (CEFET/MG)

Prof. Dr. Antônio Carlos Soares Martins (Unimontes)

Montes Claros, 12 de agosto de 2015.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta pesquisa, muitos são os motivos para agradecer o apoio, companheirismo e presteza de todos aqueles que contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

Em primeiro lugar, agradeço ao Amado da minh'alma, autor e consumidor da minha fé, a quem devo tudo o que tenho, tudo o que sou e o que vier a ser.

Agradeço especialmente à minha orientadora, professora Dra. Fábria Magali, pela experiência, competência e sensatez; pelas palavras de incentivo, transmitindo sempre determinação e engajamento em todas as suas ações.

Aos meus queridos alunos do 9º ano 11, da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, por me permitirem, de forma sempre atenciosa e colaborativa, realizar esta pesquisa.

À diretora da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, Hilda Alves Oliveira, e à equipe pedagógica, pelo apoio, adesão à proposta e reconhecimento pelo trabalho que realizamos.

À coordenação e equipe docente do ProfLetras da Universidade Estadual de Montes Claros, pelo excelente trabalho realizado e, sobretudo, pelo constante incentivo e colaboração em nossas pesquisas.

Aos colegas do ProfLetras, com os quais (com)partilhei citações e teorias, aflições e alegrias, nesses dois anos de muito aprendizado.

Ao meu amado esposo, Leonardo, companheiro e amigo, pela compreensão em minhas ausências e pela paciência em momentos de ansiedade e inquietação.

À minha filhinha, Ana Júlia, presente de Deus em minha vida, que, nesse período, cobrou tanta atenção e carinho, mas tão pouco recebeu...

Aos meus pais, João e Fátima, pelo apoio incondicional e, em especial, à minha mãe, pela constante motivação e encorajamento, dizendo sempre "Pode contar comigo". Esse apoio sempre foi fundamental.

Aos meus irmãos, Viviane e Wagner, sempre solidários e companheiros.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos que, de forma direta ou indireta, doaram tempo, palavras ou ações, colaborando, pois, para que este trabalho fosse realizado.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é coautor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo em que habita.

(Leonardo Boff, 1998)

RESUMO

As *redes sociais* se configuram como recurso do qual educadores podem se apropriar, descobrindo e explorando o seu potencial e maneiras produtivas de utilizá-las no processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, esta pesquisa teve por objetivo analisar as contribuições das redes sociais como recurso pedagógico no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos argumentativos nas séries finais do Ensino Fundamental. Assim, a partir de dificuldade diagnosticada em turma de 9º ano de escola da rede pública municipal de Montes Claros - Minas Gerais, com relação à argumentação, e considerando, ainda, o expressivo interesse dos estudantes por tecnologias digitais e *sites* de redes sociais, surgiu a necessidade de propor um projeto educacional de intervenção que viesse superar ou, ao menos, minimizar as dificuldades verificadas na turma. A práxis, então, consistiu em trabalho desenvolvido a partir do desdobramento ação-reflexão-ação, com abordagem ancorada na teoria interacionista de Bakhtin (1997), estudos teóricos de Coscarelli (2005) e Xavier (2005; 2009), sobre o uso das tecnologias no contexto educacional, bem como em apontamentos de Silva (2002), sobre interatividade e suas implicações na educação; Recuero (2009), em seu estudo sobre redes sociais na internet, entre outros autores, também de fundamental importância, como Charaudeau (2010) e Koch (1996) e suas contribuições sobre o texto argumentativo. Realizada sob a perspectiva da *pesquisa-ação* e utilizando, em suas análises, as abordagens quantitativa e qualitativa, esta pesquisa é do *tipo aplicada*, por seu caráter pragmático, sendo voltada à aplicação prática para resolução de problemas específicos e, em relação aos objetivos, é do *tipo explicativa*. Desse modo, por meio da criação de grupo fechado no *Facebook*, verificamos que a rede social, como ambiente que prima pela interatividade, constitui-se como *locus* de práticas sociodiscursivas, favorecendo, então, o diálogo, a interatividade e a troca de conhecimentos na discussão sobre os temas abordados. Levando em consideração os resultados alcançados, foi possível constatar, então, que o trabalho com redes sociais, quando devidamente mediado pelo professor, colabora sobremaneira para promover reflexão e posicionamento crítico. Possibilita, portanto, o desenvolvimento de práticas argumentativas, contribuindo, conseqüentemente, para minimizar dificuldades dos estudantes relacionadas à produção de textos argumentativos.

Palavras-chave: redes sociais; interatividade; produção de textos; argumentação.

ABSTRACT

Social networks are characterized as a resource educators can use to discover and explore their potential and productive ways in the teaching-learning process. From this perspective, this study aimed to analyze the contributions of social networks as an educational resource in the development of skills related to the production of argumentative texts in the final grades of elementary school. Thus, from difficulties diagnosed in a class of the 9th grade of a municipal school in Montes Claros - Minas Gerais, regarding argumentation and further considering the significant interest of the students by digital technologies and social networking sites, the need to propose an educational project of intervention that would overcome or at least minimize the difficulties encountered in class emerged. The practice then was to work from scrolling action-reflection-action, with an approach anchored in the interactive theory of Bakhtin (1997), theoretical studies of Coscarelli (2005) and Xavier (2005; 2009), on the use of technologies in the educational context as well as in Silva's notes (2002), on the interactivity and its implications for education; Recuero (2009), in his study of social networks on the Internet, among others, also of fundamental importance, as Charaudeau (2010) and Koch (1996) and their contributions on the argumentative text. Performed under the perspective of action research and using quantitative and qualitative approaches in the analysis, this research is applied type due to its pragmatic character, being focused on practical application to solving specific problems and explanatory type in relation to the objectives. Thus, by creating a closed group on the Facebook, we verified that the social network as an environment that excels in interactivity may be considered a locus of socio discursive practices, then favoring dialogue, interaction and exchange of knowledge in the discussion of the topics. Taking into account the results achieved, we could notice that work with social networks when properly mediated by the teacher may contribute to promote reflection and critical position. Therefore, it enables the development of argumentation practices, thus contributing to minimize difficulties related to the production of argumentative texts.

Keywords: Social networks; interactivity; production of texts; argumentation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Relação entre argumentação e gênero textual.....	43
FIGURA 2	Perfil da turma - local de acesso à internet.....	58
FIGURA 3	Perfil da turma: objetivo ao acessar à internet.....	59
FIGURA 4	Perfil da turma: tempo de acesso à internet por semana.....	59
FIGURA 5	Grupo <i>Ponto de vista</i>	62
FIGURA 6	Imagem atividade - produção inicial	76
FIGURA 7	Categorias utilizadas para análise dos <i>corpora</i> P1 e P2.....	78
FIGURA 8	Produção inicial do aluno R.M.....	78
FIGURA 9	Produção inicial do aluno D.M.....	79
FIGURA 10	Produção inicial: desempenho da turma.....	80
FIGURA 11	Participação dos alunos em rede social	81
FIGURA 12	Participação dos alunos no grupo <i>Ponto de vista</i>	82
FIGURA 13	Postagens analisadas.....	83
FIGURA 14	Postagem <i>Pontos de vista</i>	84
FIGURA 15	Postagem <i>Uso das tecnologias</i>	86
FIGURA 16	Postagem <i>Influência da televisão</i> (1).....	89
FIGURA 17	Postagem <i>Influência da televisão</i> (2).....	91
FIGURA 18	Postagem <i>Lei da Palmada</i>	93
FIGURA 19	Imagem produção final - Lei da Palmada.....	97
FIGURA 20	Produção final - Aluna S.K.....	98
FIGURA 21	Produção final - Aluno S.D.....	99
FIGURA 22	Produção final - Aluna S.N.....	101
FIGURA 23	Produção final - Aluno D.M.....	102
FIGURA 24	Produção final - Aluno R.M.....	103
FIGURA 25	Produção final: desempenho da turma.....	104
FIGURA 26	Tabela comparativa: produção inicial x produção final.....	105
FIGURA 27	Gráfico comparativo: resultados P1 x P2.....	106
FIGURA 28	Produção inicial do aluno G.D.....	106
FIGURA 29	Produção final do aluno G.D.....	107

LISTA DE SIGLAS

CBC – Conteúdo Básico Comum

CMC - Comunicação Mediada pelo Computador

MG – Minas Gerais

P1- Produção de texto inicial

P2 – Produção de texto final

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEI – Projeto Educacional de Intervenção

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS E AS REDES SOCIAIS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....	18
1.1 O lugar da escola na sociedade midiaticizada.....	19
1.2 Sala de aula: um ambiente interativo.....	24
1.3 Redes sociais na escola: potencialidades pedagógicas.....	28
1.4 Redes sociais: uma interface entre análise crítica e participação social.....	32
1.5 Ensino-aprendizagem de produção de textos: alguns desafios.....	36
1.6 Tipo textual argumentativo: abordagens teóricas.....	38
1.7 Argumentação e ensino sob a perspectiva dos documentos oficiais.....	45
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA.....	48
2.1 Percurso metodológico.....	48
2.1.1 - Problematização da prática pedagógica.....	50
2.1.2 - Pesquisa bibliográfica.....	51
2.1.3 Análise dos documentos oficiais.....	52
2.1.4 Elaboração e aplicação de Projeto Educacional de Intervenção - PEI.....	52
2.1.5 Coleta de dados: instrumentos utilizados.....	55
2.1.6 Análises dos resultados.....	56
CAPÍTULO 3 - AS CONTRIBUIÇÕES DAS REDES SOCIAIS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS.....	58
3.1 Perfil dos estudantes.....	57
3.2 Projeto Educacional de Intervenção	58
3.2.1. Módulo Conhecendo.....	60

3.2.2. Módulo Dialogando.....,,.....	64
3.2.3. Módulo Refletindo	68
3.2.4. Módulo Praticando.....	72
3.3 Análise de <i>corpus</i>	75
3.3.1 Corpus 1: A produção inicial - P1.....	76
3.3.2 Corpus 2: Postagens no grupo <i>Ponto de vista</i>	80
3.3.3 Corpus 3: A produção final - P2.....	96
3.3.4. Estabelecendo contrapontos.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICE A - Questionário	118
APÊNDICE B - Projeto de Intervenção Pedagógica.....	119

INTRODUÇÃO

O termo *redes sociais*, embora soe como novo para muitos usuários da língua, remete à interação entre as pessoas, suas conexões umas com as outras e os laços sociais existentes entre elas. Como esse tipo de relação faz parte da vida em sociedade, a concepção de rede social não é recente, nem pode se restringir às Tecnologias da Comunicação e Informação – TIC, haja vista que não acontece somente em ambiente virtual.

Entretanto, com a internet, essas relações tendem a se tornar mais intensas, aumentando o grau de interação e cooperação entre os sujeitos envolvidos. As ligações sociais do mundo *off-line*, então, ganham avantajadas proporções quando se estendem para o ambiente virtual. Nesse contexto, as redes sociais vêm ganhando cada vez mais terreno entre os usuários da internet. No caso específico dos adolescentes, esses *sites* chamam a atenção não somente pela facilidade de comunicação e sociabilidade, mas, também, pela possibilidade de partilhar informações, fotos e vídeos, de forma simples, instantânea e sem custo.

Dessa maneira, as redes sociais se configuram como mais um recurso do qual educadores podem se apropriar, descobrindo e explorando o seu potencial e maneiras produtivas de utilizá-las no processo ensino-aprendizagem. Nas aulas de Língua Portuguesa, as redes podem favorecer um rico trabalho linguístico-cognitivo, haja vista que esses suportes¹veiculam vasta quantidade de textos, dos mais variados gêneros, tipos e domínios discursivos. Além de divulgar produções dos alunos, a rede social na internet, como ambiente que prima pela interatividade, pode se constituir como *locus* de práticas sociais, favorecendo, então, o desenvolvimento da leitura e produção de textos. Considerando a dificuldade encontrada nas atividades de produção textual, sobretudo quando o aluno enfrenta situações em que precisa manifestar um ponto de vista e defendê-lo, por meio de argumentos, esse é, portanto, um recurso que pode levar os alunos à leitura dos textos veiculados em rede, conduzindo-os à reflexão, análise e postura crítica.

¹Este trabalho trata os *sites* de redes sociais como *suportes* textuais, ancorado no estudo de Marcuschi (2008). O autor salienta que o *site* é um suporte e não um gênero e ressalta: “Entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação de gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, firma e mostra um texto”. (MARCUSCHI, 2008, p.174)

Nessa perspectiva, este trabalho buscou enfatizar a prática de produção de textos do tipo argumentativo, levando em consideração resultados pouco exitosos obtidos em sala de aula, que atestam a dificuldade enfrentada pelos estudantes quando se deparam com um tema sobre o qual têm que manifestar uma opinião e defendê-la. Nota-se que, na produção de textos argumentativos, competência linguística bastante apurada se faz necessária e, em geral, os estudantes se esbarram em diversas dificuldades, uma vez que precisam assumir um ponto de vista, posicionando-se favoráveis ou contrários a uma tese, com base em argumentos consistentes e de forma persuasiva.

Esta pesquisa se justifica, pois, na necessidade de buscar alternativas para minimizar as dificuldades diagnosticadas em turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em escola da rede pública, em Montes Claros - Minas Gerais, com relação às práticas de produção de textos argumentativos. O uso das redes sociais na internet como recurso pedagógico foi, então, a forma encontrada para atenuar esses problemas. Consideramos, em primeiro lugar, o fato de essas tecnologias interativas serem, atualmente, muito populares entre os jovens e exercerem grande atração sobre eles. Em segundo lugar, temos de ressaltar o potencial das redes de fomentar o diálogo e a interatividade, podendo promover, nesse caso, o desenvolvimento da expressão do aluno, a reflexão e a socialização de ideias. É, ainda, uma forma rápida, acessível e prática de publicar textos, divulgar informações e oportunizar, de forma efetiva, o trabalho com a linguagem, em condições efetivas de produção, recepção e circulação, a partir da concepção de que ela é construída *para e por* sujeitos sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN - (BRASIL, 2008), ao abordarem os objetivos de se trabalhar *linguagem* com os alunos, esclarecem sobre a necessidade de se buscar formas de desenvolver a capacidade de *atuação construtiva*, destacando, nesse propósito, o diálogo, a discussão e a *argumentação de ideias* como domínios a serem alcançados.

Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (BRASIL, 1998, p. 37)

O Conteúdo Básico Comum – CBC, de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no Eixo Temático I (Compreensão e Produção de Textos), tópico 12, trata sobre *Textualização do*

discurso argumentativo e estabelece como habilidade principal “Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso argumentativo, na compreensão e produção de textos” (MINAS GERAIS, 2008, p. 46). A Proposta Curricular de Língua Portuguesa (MONTES CLAROS, 2014), dos anos finais do Ensino Fundamental, por sua vez, estabelece para o 9º ano de escolaridade, série em que será desenvolvida esta pesquisa - trabalho efetivo com a argumentação, tanto na oralidade quanto na escrita, bem como a utilização de textos de circulação digital, o que também respalda a realização deste trabalho.

Assim, o universo desta pesquisa é constituído por 21 (vinte e um) alunos matriculados em 2014 no 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, em Montes Claros/MG. A instituição atende aproximadamente 600 (seiscentos) alunos, nos turnos matutino e vespertino, sendo a maioria de classe economicamente desfavorecida. A situação diagnosticada na classe é que, diante de situações em que eram solicitados a expressar uma opinião sobre determinado assunto, de forma oral ou escrita, os alunos se expressavam com dificuldades, sobretudo quando precisavam apresentar argumentos que defendessem suas ideias. Assim, em trabalhos com textos argumentativos em geral, como debate, artigo de opinião, resenha crítica etc., os estudantes da turma apresentavam baixo desempenho e revelavam-se ora apáticos, ora indisciplinados, não se envolvendo, de fato, com as atividades realizadas.

Outra situação também chamava a atenção com relação à turma: o expressivo interesse por internet, em especial por *sites* de redes sociais. Notamos que parcela considerável dos estudantes tinha perfil nessas redes, sobretudo no *Facebook*, e que estavam envolvidos sobremaneira nas situações de comunicação e interação propiciadas por elas. Diante da observação dessa realidade, julgamos conveniente propor um projeto educacional de intervenção que viesse aliar uma necessidade da prática docente, nesse caso, a produção de textos argumentativos, ao fascínio causado pelas redes sociais na vida desses adolescentes, eufóricos por novidades.

Nessa perspectiva, na pesquisa que ora apresentamos, propusemo-nos a resolver o seguinte *problema*: De que maneira o uso de redes sociais nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação? Esse trabalho teve como *objetivo geral*, então, analisar as contribuições das redes sociais como recurso pedagógico no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos argumentativos nas séries finais do Ensino Fundamental. Esse objetivo, mais amplo, desdobrou-se em três outros, mais específicos: analisar o desenvolvimento de habilidades de produção de textos argumentativos; identificar as potencialidades pedagógicas das redes

sociais e, por fim, elaborar metodologias de ensino, que contribuam para o desenvolvimento de habilidades argumentativas utilizando as redes sociais.

Trabalhamos com a *hipótese* de que o trabalho com redes sociais nas aulas de Língua Portuguesa oportunizaria condições favoráveis à interatividade, reflexão e postura crítica, possibilitando, dessa forma, a superação das dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos. Consideramos que o uso das redes sociais pode fomentar discussões produtivas sobre temas de relevância social, abrindo possibilidades para desenvolver habilidades relacionadas à argumentação, uma vez que, diante da postagem de temas considerados polêmicos, o estudante é estimulado a apresentar um ponto de vista e defendê-lo por meio de argumentos.

Nesse contexto, esta pesquisa foi realizada à guisa da pesquisa-ação, pois teve como alvo a reflexão sobre a prática pedagógica e os problemas nela encontrados, de forma a intervir, de maneira consciente e embasada teoricamente, na tentativa de superar ou, ao menos, minimizar os problemas diagnosticados. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa do *tipo aplicada*, por seu caráter pragmático, sendo voltada à aplicação prática para resolução de problemas específicos e, em relação aos objetivos, é do *tipo explicativa*, uma vez que buscou dar conta de explicar os fenômenos que aconteceram na sala da aula, envolvendo o uso de redes sociais, bem como a prática de produção de textos argumentativos.

No Capítulo I dessa dissertação, intitulado "A produção de textos argumentativos e as redes sociais: concepções teóricas", tecemos as considerações teóricas que respaldaram nossa pesquisa, pautando-nos na teoria interacionista de Bakhtin (1997), nas concepções de alguns estudiosos sobre sociedade midiaticizada e sobre o uso das tecnologias no contexto educacional, como Coscarelli (2005), Xavier (2005; 2009), Rojo (2012), Ribeiro e Alvarenga (2010), bem como em apontamentos teóricos de Silva (2002), sobre interatividade e suas implicações na educação. A contribuição de Recuero (2009), em seu estudo sobre redes sociais na internet, entre outros autores, assumiu grande relevância no desenvolvimento desta pesquisa. Ao tratar especificamente sobre os textos argumentativos, valemo-nos dos estudos de Charaudeau (2010), Koch (1996); Garcia (2004), Emediato (2008), entre outros.

Foi de fundamental importância, também, a observação dos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (BRASIL, 1998), do Conteúdo Básico Comum - CBC - (Minas Gerais, 2008) e da Proposta Curricular de Língua Portuguesa (MONTES CLAROS, 2014). Apresentamos, então, uma análise das orientações desses documentos oficiais sobre o ensino-aprendizagem de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa,

com ênfase no texto argumentativo, bem como as orientações sobre o trabalho com as tecnologias na sala de aula.

No Capítulo 2, apresentamos o percurso metodológico deste estudo e, no Capítulo 3, dedicamo-nos a analisar "As contribuições das redes sociais para a produção de textos argumentativos", tomando como referência os dados coletados por meio de questionário, Projeto Educacional de Intervenção (PEI), produções de textos do tipo argumentativo (as quais estamos denominando *produção inicial* e *produção final*) e os *logs* que compuseram a participação dos alunos no grupo criado na rede social *Facebook*. E, por fim, por meio das *Considerações finais*, discutiremos os resultados obtidos à luz do que propusemo-nos a realizar, com ênfase no trabalho desenvolvido em ambiente digital e sua contribuição na produção de textos do tipo argumentativo.

Certamente os resultados que serão apresentados ao longo deste trabalho não são absolutos, nem conclusivos. Desse modo, nossa pesquisa não se esgota nos estudos e ações aqui apresentados. Ao contrário, requer novas estratégias e apontamentos teóricos, que complementem estes estudos, visando à obtenção de resultados ainda mais exitosos. Ademais, podemos afirmar que o uso das tecnologias como recurso pedagógico - aplicativos, aparelhos e recursos de uma forma geral - podem favorecer o trabalho do professor e auxiliá-lo na tentativa de construir um fazer diferenciado. Tais inovações, que tendem a redesenhar a sala de aula, suscitam, então, novas oportunidades de trabalho e, por conseguinte, pesquisas outras, envolvendo estratégias e metodologias diferenciadas, na constante tentativa de resolver as inúmeras situações-problema que emanam da prática docente e torná-la menos árdua e mais produtiva.

CAPÍTULO 1 A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS E AS REDES SOCIAIS: CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A sociedade atual vivencia um momento de grande inovação tecnológica e muito do que foi anunciado como advento do futuro no que se refere às tecnologias, já é, notadamente, parte do presente. A todo instante, eclodem novidades que transformam, de forma significativa, a vida dos sujeitos, gerando novos hábitos, novas formas de pensar e de estar no mundo. O obsoleto dá lugar ao moderno, o arcaico cede espaço ao inovador e novos paradigmas florescem, em detrimento de velhas e tradicionais concepções.

A cada momento aparecem, de forma frenética, aparelhos de *última* geração, que se incorporam ao modelo atual de vida dos cidadãos. Estes, por sua vez, precisam se adaptar para acompanhar o recrudescente avanço assistido neste início do século XXI. Conforme salienta Castells (2006, p. 225),

A era da informação é nossa era. É um período histórico caracterizado por uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias digitais de comunicação e informação, concomitante, mas não causadora, com a emergência de uma estrutura social em rede, em todos os âmbitos da atividade humana e com interdependência global desta atividade. É um processo de transformação multidimensional que é ao mesmo tempo incluyente e excluyente em função dos valores e interesses dominantes em cada processo, em cada país e em cada organização social.

Produção industrial, engenharia espacial, tecnicidade, midiaticização, nanotecnologia, robótica, cibernética, inteligência artificial, entre outros, são termos que, atualmente, ocupam o léxico da Língua Portuguesa, mas são estranhos para muitos e entendidos, de fato, por poucos. Microaparelhos com macropotências e multifunções são novidades cada vez mais comuns, com acesso mais fácil e abrangente a cada dia.

A velocidade dos meios de transporte e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação nos dão a sensação de que o planeta se encolhe. O aparecimento do ciberespaço marca a prioridade do tempo sobre o espaço. Estamos na idade do imediatismo e do instantâneo. A comunicação se produz na velocidade da luz. Assim, pois, nosso domínio do tempo reduz nosso espaço. (AUGÉ, 2006, p. 105).

Nota-se, pois, que a comunicação se beneficia com inúmeros recursos midiáticos e, em segundos, uma informação pode alcançar muitos habitantes do planeta. As pesquisas científicas avançam, consideravelmente, graças à criação de novas técnicas e de estudos que

facilitam o conhecimento e a descoberta de tratamentos para diagnósticos, até então, tidos como insuperáveis. Vivencia-se o culto à modernidade, à rapidez, ao imediatismo. Crianças e adolescentes, nativos digitais, são regidos, inexoravelmente, por essa realidade tão inovadora, mas, ao mesmo tempo, assustadora. Em seu artigo “A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática”, Moraes (2006, p. 33) salienta que “navegamos insaciáveis, por circuitos infoeletrônicos e ambientes virtuais. Somos privilegiados por transmissões compulsivas, mas não conseguimos reter tantos estímulos e ofertas”.

1.1 O lugar da escola na sociedade midiaticizada

No contexto educacional, a efetiva inserção das tecnologias ainda é um assunto que gera inseguranças e incertezas. Embora as TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação – já sejam aceitas no meio educacional como forma de atrair a atenção dos estudantes e oportunizar maneiras diferenciadas de se ensinar e de se aprender, é notório que elas provocam ainda dúvidas e receios quanto à sua significativa utilização.

Educadores, de forma geral, tentam se adaptar aos inúmeros e sofisticados recursos que hoje fazem parte da sociedade informatizada, como forma de garantir a atualização da escola frente aos avanços atuais. Entretanto, ainda há disparidade entre as formas como a sociedade, de forma geral, tem evoluído e a maneira como a escola – sobretudo a pública – acompanha as inovações tecnológicas.

O descompasso entre a escola e a sociedade é uma realidade que traz à tona algumas reflexões sobre o fazer docente e as práticas que têm se sobressaído no meio escolar. Ao tratar sobre esse assunto, Guimarães e Dias (2003, p. 25) ressaltam que,

Apesar das mudanças que vêm ocorrendo e sendo sugeridas no âmbito do sistema educacional brasileiro, a sala de aula, nosso maior ambiente de aprendizagem, continua anacrônica. Grande parte das práticas pedagógicas ainda privilegia o ensino transmissivo, às custas de uma ênfase na aprendizagem mediada pelo professor e suas escolhas de recursos educacionais. O aluno, na verdade, apreende ou absorve passivamente o que o professor ou material didático transmitem, sem questionar, interagir com os colegas, pensar, correr riscos, aceitar desafios, raciocinar e resolver situações-problema. [...] A construção dos conhecimentos e saberes escolares acontece, via de regra, de forma justaposta, em disciplinas estanques, sem qualquer integração ou articulação.

Penteado (2002), ao se referir aos modos de comunicação e ao modelo pedagógico que ainda vigora nas escolas, esclarece que o professor acaba por viver em um

continuum tradicional, movido por um trabalho de dominação/subordinação. Nesse contexto, é o professor quem transmite o conhecimento, deixando pouco ou nenhum espaço para a colaboração, para a participação e para a coautoria do aluno. O autor esclarece que esse modelo, ainda predominante na maioria das instituições de ensino,

[...]caracteriza-se por um processo de dominação/subordinação que preside as relações sociopedagógicas. Nesse processo o professor detém o conhecimento da situação de ensino e o aluno a ela se submete. O professor decide, o aluno acata. O professor planeja – estabelece objetivos, escolhe procedimentos, aprova/reprova seus alunos por meio de avaliações que promove. (PENTEADO, 2002, p. 31)

Coscarelli (2005, p. 25), ao tratar sobre alfabetização e letramento digital, aborda a necessidade de se perceber “que a informática pode ser de grande valia para a escola”. Esclarece, no entanto, que ela não vai tomar o lugar do professor nem vai fazer mágica na educação. A autora alerta para a necessidade de não privar o aluno dos recursos que fazem parte da vida moderna, para não estar, mais uma vez, excluindo os estudantes que pertencem às classes populares. Defende a ideia de que, quando os professores acreditam que a informática não faz parte da vida dos alunos, acabam por agir de forma excludente, o que não deveria acontecer.

Não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige de seus cidadãos um grau de letramento cada vez maior. (COSCARRELLI, 2005, p. 32).

A autora acrescenta que o uso das tecnologias como recurso pedagógico pode se configurar como uma possibilidade de despertar maior interesse do estudante para o conteúdo trabalhado em sala de aula, sobretudo nos tempos atuais, em que os recursos tecnológicos são parte integrante do cotidiano dos indivíduos.

Para Ribeiro e Araújo (2009, p. 167), é inconteste o fascínio que as tecnologias exercem sobre a vida das pessoas e salientam que

[...]tem sido cada vez mais comum observar as pessoas resolverem muitos problemas cotidianos através de mensagens trocadas pelo celular, de operações digitais em caixas eletrônicos das agências bancárias, ou do acesso à internet. Dessas práticas, a internet parece ser a que mais atrai pessoas de todas as idades.

Os autores destacam que não somente adultos, mas também jovens e principalmente crianças, são atraídos cada vez mais pelos aparatos tecnológicos, sobretudo quando estão ligados à rede mundial de computadores. Atentar-se para essa realidade é, pois,

tarefa da escola, que não pode se manter à margem das inovações ou em muros fechados para essa realidade, mas deve considerar que o *letramento digital* deve ser levado a sério, pois veio para ficar (MARCUSCHI, 2010).

Em sua obra *Alfabetização e Linguística*, Cagliari (2009), ao tratar sobre o mundo da escrita, chama a atenção para o fato de a escola se manter tradicional, numa época em que o desconhecimento sobre a informática pode levar uma pessoa a ser considerada analfabeta:

Diante das mais recentes conquistas tecnológicas e dos novos hábitos da vida moderna, talvez alfabetizar na forma tradicional seja um anacronismo. É curioso notar atualmente uma preocupação, talvez a mais séria da História, com relação à alfabetização do tipo tradicional, num momento em que breve será considerado analfabeto quem não conseguir operar as máquinas e computadores: ser alfabetizado nas belas letras hoje representa uma ameaça bem menor a quem detém as formas de poder da sociedade do que aprender a operar os computadores, que são hoje as verdadeiras bibliotecas. (CAGLIARI, 2009, p. 98).

Assim, o uso dos recursos tecnológicos na escola não deve ser encarado meramente como uma estratégia a mais, da qual o professor pode se apropriar para enriquecer a sua prática pedagógica. Além de propiciar maior atrativo e dinamismo no processo de ensino e de aprendizagem, o que já é um grande benefício, o uso dos aparatos tecnológicos deve viabilizar um novo fazer, que não se limite ao reducionismo da *transmissão* de informações, mas que favoreça a *construção* do conhecimento. É uma forma de permitir que, interligado a toda uma rede de informações e recursos, o estudante opere como coautor do conhecimento e seja instigado a pesquisar e a explorar, por meio de uma aprendizagem menos transmissiva e mais colaborativa, menos passiva e mais participativa.

Conforme salienta Neto (2003), a utilização de *softwares* ou de ambientes informáticos na veiculação de conteúdos não pode ser encarada como apenas *mais um* recurso didático-pedagógico e esclarece:

A visão estritamente instrumental leva a uma interpretação que considera essa tecnologia apenas uma ferramenta utilizada na execução das tarefas já realizadas, independentemente de seu emprego. Percebe-se que os recursos tecnológicos levam à interação e à construção de outros tipos de texto e, por conseguinte, a um outro tipo de processo informativo, que levará o sujeito a construir novos significados sobre os objetos de estudo. Portanto, surge outro tipo de processo de produção de conhecimento que demanda habilidades mais condizentes com as exigidas na superação de desafios de um mundo em constante mutação. (NETO, 2003, p. 61).

Xavier (2005), ao tratar sobre "As tecnologias e a aprendizagem no século XXI", orienta ser salutar conduzir os estudantes a um consumo crítico dos aparatos tecnológicos, como forma de evitar que estes se tornem objetos de desejo obsessivo e até ostentação histórica. Nesse sentido, o autor destaca:

É preciso tornar os usuários das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) conscientes da produtividade potencial constitutiva desses equipamentos tecnológicos e ao mesmo tempo evitar que se transformem em meros consumidores deslumbrados das recém-criadas máquinas mediadoras de comunicação (XAVIER, 2005, p. 2).

Para ele, as TIC engendram novas formas de *ensinar e aprender*, pois os artefatos tecnológicos, mais do que incrementar a prática pedagógica, precisam ser utilizados para auxiliar a aprendizagem dos indivíduos, ou seja, é necessário que os sujeitos-aprendizes aprendam a lidar com as informações e saibam aplicá-las em sua formação de maneira crítica, interativa e multidimensional.

Xavier (2005) destaca que, no atual contexto, diferentemente das concepções tradicionais de ensino, que preconizavam uma prática transmissiva e instrutivista, a escola precisa adotar uma mudança de concepção radical e assumir uma aprendizagem (re)construcionista, favorecendo uma nova relação do aprendiz com o conhecimento. O autor ainda elucida que para se garantir a condição de *aprender* são necessárias três habilidades centrais: *autonomia, criticidade e criatividade*. Ressalta que é necessário despertar no aprendiz hodierno o refinamento crítico, a fim de que possa buscar por si próprio as estratégias que lhe possibilitem a aquisição de novos saberes e analisar, com senso crítico, as potencialidades e fragilidades do objeto pesquisado.

Já na obra "Internet e ensino", em seu prefácio, Xavier (2009, p. 11) salienta que o livro tem por temática "a utilização da linguagem na rede mundial de computadores pelos estudantes e o que as instituições de ensino/aprendizagem devem fazer". E acrescenta que, ao longo dos dezesseis capítulos, que tratam sobre os "Gêneros digitais: descrição e implicações para o ensino" (parte I) e sobre "O professor e a internet: alternativas & dilemas" (parte II), prevalece, entre seus autores, a sensatez: nem tecnófilos nem tecnófobos, mas assumem a postura que ele chama de tecnoequilibrada.

Os autores da obra trazem, então, reflexões e sugestões, frutos de experiências e pesquisas sobre o uso da internet, não como forma de privilegiar as habilidades relacionadas às mídias digitais em detrimento das mídias impressas. Mas defendem que as instituições de ensino devem adotar uma postura equilibrada, de acordo com a conveniência e as peculiaridades da instituição, a fim de "fazer funcionar adequadamente o processo de aprendizagem em consonância com as tecnologias e exigências contemporâneas" (Xavier, 2009, p. 13).

A escola precisa, então, atentar-se para a necessidade de mudança, consciente dessa realidade de novos tempos e de novos sujeitos que a ocupam, imersos no mundo da

tecnologia. Precisa se instrumentalizar e, sobretudo, capacitar-se para atender à demanda que se apresenta. Isso não significa, evidentemente, que o computador vai tomar o lugar das mídias impressas, como o livro (didático e literário), o jornal ou a revista. Já disse Chartier (1998, p.7): "Apresentam-nos o texto eletrônico como uma revolução. A história do livro já viu outras!". Nesse contexto, é preciso salientar que as mídias digitais não precisam vigorar nas metodologias docentes, em detrimento das mídias impressas. Na verdade, elas devem coexistir e atuar juntas no cenário educacional.

Briggs e Burke (2004), ao abordarem o *sistema de mídias*, esclarecem que a mídia precisa ser vista como um sistema em contínua mudança, no qual elementos diversos desempenham papéis de maior ou menor destaque. Conforme esses historiadores, os meios de comunicação devem ser entendidos como interdependentes, tratando-os qual um pacote, um repertório, um sistema. Isso implica que, nem sempre, uma mídia vem para substituir outras, mas para complementar.

Pensar em termos de um sistema de mídia significa enfatizar a divisão de trabalho entre os diferentes meios de comunicação disponíveis em um certo lugar e em um determinado tempo, sem esquecer que a velha e a nova mídia podem e realmente coexistem, e que diferentes meios de comunicação podem competir entre si ou imitar um ao outro, bem como se complementar. (BRIGGS; BURKE, 2004, p. 31)

Ribeiro (2008, p. 24), assim como Briggs e Burke (2004), defende que, com as novas tecnologias, o sistema de mídias sofre uma reconfiguração, que é, gradativamente, apropriada pelos leitores/usuários. A autora esclarece, contudo, que não se trata "de uma 'revolução', movimento abrupto, mas de uma continuidade cheia de parentescos e reconfigurações".

No contexto educacional, então, os diversos recursos midiáticos devem se somar, na tentativa de oferecer diferentes formas de ensino, favorecendo, assim, os multiletramentos. Rojo (2012), em *Multiletramentos na escola*, chama a atenção para o fato de as mudanças sociais, culturais e tecnológicas exigirem novas formas de letramento, pois requerem que os sujeitos façam uso eficiente dos mais diversos suportes e arranjos textuais, em práticas discursivas que envolvem novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia e imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. A autora defende uma *pedagogia dos multiletramentos*, enfatizando que, ao invés de impedir o uso do *internetês*, é possível investigar as causas e os modos desse tipo de escrita. Sugere também que, ao invés de se proibir o celular em sala de aula, o professor poderia usá-lo para a comunicação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

A escola, nesse contexto, como agência de letramento, embora tenha a necessidade de ensinar o português padrão, não pode ignorar a existência de outras variedades, como o internetês, por exemplo; deve trabalhar com excelência a modalidade escrita, sem, contudo, menosprezar o desenvolvimento da expressão oral dos educandos. Assim, caso se almeje, de fato, formar estudantes que deem conta de adaptar o uso da língua de acordo com o contexto situacional, é papel das instituições de ensino oferecer diversificadas situações de convívio com os variados suportes, tipos e gêneros textuais, presentes em mídias tanto impressas quanto digitais, na modalidade escrita, mas também oral.

Nesse sentido, cumpre destacar estudo realizado por Martins (2009), que trata sobre a integração entre as modalidades on-line e face a face em âmbito educacional. O autor apresenta pesquisa realizada em curso de escrita acadêmica para aprendizes de inglês, oferecido na *modalidade híbrida*, ou seja, por meio de prática educacional que integra aulas face a face e interações on-line. Assim, em "A revisão colaborativa de textos em aulas on-line e face a face", o autor analisa a dinâmica da disciplina "Inglês: produção de textos", que comungava aulas que aconteciam tanto em fórum on-line como por meio de seminários em sala, e constata que a convergência dessas duas modalidades configurou-se como uma forma de potencializar as propriedades e os benefícios de ambas. De acordo com o autor, a partir dos resultados dessa pesquisa, foi possível perceber que "cada um desses ambientes possibilitou uma dinâmica particular de relações e proporcionou resultados positivos significativos de acordo com suas especificidades" (MARTINS, 2009, p. 31-32).

Nessa perspectiva, a utilização pelo professor de uma ou de outra modalidade ou pela integração das modalidades on-line e face a face, em uma modalidade híbrida, precisa ser analisada conforme a conveniência, havendo, pois, a necessidade de levar em consideração "a contingência do contexto, da disciplina e do público-alvo" (MARTINS, 2009, p. 32).

1.2 Sala de aula: um ambiente interativo

No atual contexto educacional, nota-se a necessidade de trazer para a sala de aula não somente instrumentos que favoreçam uma aula mais atrativa, com recursos diferenciados. Acima de tudo, é fundamental promover um processo ensino-aprendizagem que leve o aluno a pensar, a pesquisar, a se entender como sujeito ativo no processo de cognição, como coautor do conhecimento.

A sala de aula precisa, então, apresentar-se como um ambiente que fomenta a interatividade, a troca de informações, a produção de saberes. Silva (2002), em *Sala de aula interativa*, analisa o que vem a ser, de fato, a interatividade, tão apregoada, recentemente, pelos educadores, discutindo que ela não se limita à participação dos usuários em determinadas situações de diálogo e comunicação. O autor esclarece que as novas tecnologias tendem a “contemplar as disposições da nova recepção. Elas permitem a participação, a intervenção, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões. Elas ampliam a sensorialidade e rompem com a linearidade e com a separação emissão/recepção” (SILVA, 2002, p. 13). Acrescenta que, diferentemente da *interação*, que tem caráter restritivo e redutor (no que tange às tecnologias), na *interatividade*, os sujeitos envolvidos devem atuar como atores e também como *autores*.

Ao destacar a necessidade de se valorizar a liberdade e a pluralidade de expressões individuais e coletivas, ressalta que a sala de aula deve se configurar como um ambiente de diálogo, de participação e de aprendizagem. Para tratar dos fundamentos da interatividade, o autor apresenta três binômios: participação-intervenção; bidirecionalidade-hibridação; potencialidade-permutabilidade. A sala de aula, sob essa ótica, precisa, então, reconfigurar-se e desenvolver estratégias para se adequar às necessidades que se impõem para tornar o ambiente, de fato, interativo. A unidirecionalidade deve ceder espaço para a multiplicidade e a voz e os interesses do aluno precisam nortear os currículos e os procedimentos docentes. Deve-se, pois, considerar a participação e a intervenção do outro, a alteridade, de forma a mobilizar a criatividade e a autonomia do estudante. Então, de acordo com esse autor,

A disponibilização consciente da interatividade vem, enfim, potenciar uma nova competência comunicacional em sala de aula. E o professor passa a ter um novo desafio: modificar a comunicação no sentido da participação-intervenção, da bidirecionalidade-hibridação e da permutabilidade-potencialidade. Não mais a prevalência do falar-ditar, mas a resposta autônoma, criativa e não prevista dos alunos, o rompimento de barreiras entre estes e o professor e a disponibilidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos de aprendizagem. (SILVA, 2002, p. 185).

A necessidade de transformar a sala de aula em ambiente interativo dialoga com a concepção interacionista defendida por Bakhtin (1997). Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, esse autor defende a comunicação como processo interativo, que não se limita à transmissão de informações, mas que se configura como forma de ação entre os sujeitos, ou seja, como forma de interação social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1997, p. 123).

O tratamento do texto, no ensino de língua materna, então, deve ser norteado por uma concepção de linguagem diferenciada, menos reducionista e mais diversificada. A produção da linguagem é uma atividade essencialmente interativa e, sob essa perspectiva, o fenômeno *social* da comunicação verbal deve ser tratado com primazia em todo o processo ensino-aprendizagem, priorizando as múltiplas práticas sociais como forma de se produzir conhecimento.

Nessa mesma linha de pensamento, Koch (2009, p. 32-33) analisa a concepção interacional (dialógica) da língua esclarecendo que,

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e nele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – momento da interação verbal.

O diálogo e a interatividade como formas de promover conhecimentos remetem, ainda, à teoria sociointeracionista de Lev Vygotsky (2002), segundo a qual o desenvolvimento humano se constrói na relação entre os parceiros e o meio. Para o estudioso russo, a aquisição de conhecimentos pelo aprendiz acontece a partir da sua inserção na sociedade, da sua interação com outros indivíduos e com as ferramentas de seu ambiente.

Endossando a teoria desse importante pensador, Hutchins (2000) traz estudo sobre *cognição distribuída* e defende, também, que a cognição é um processo partilhado por indivíduos, grupos sociais e dispositivos tecnológicos. O conceito de cognição distribuída, proposto por esse estudioso, enfatiza que o processo cognitivo se constrói a partir da interação dinâmica entre fatores materiais, sociais e ambientais. Assim, considera que a cognição é inseparável da interação (entre humanos e não humanos), salientando que as relações de cooperação e colaboração entre os sujeitos e destes com os *artefatos cognitivos* de forma geral (lápiz, papel, computadores etc.) contribuem decisivamente para a construção dos saberes. Desse modo, Hutchins (2000) destaca que três tipos de distribuição do processo cognitivo tornam-se visíveis quando se observa a atividade humana:

1. Os processos cognitivos são distribuídos pelos membros de um grupo social,
2. Os processos cognitivos são distribuídos no sentido em que a operação do sistema cognitivo envolve coordenação entre estruturas internas e externas (materiais e ambientais);
3. Os processos são distribuídos temporalmente de modo que os resultados de eventos iniciais podem transformar a natureza dos eventos posteriores (HUTCHINS, 2000, p. 1-2).

Nessa perspectiva, o autor defende a ideia de que a cognição humana não se limita ao funcionamento do cérebro e do corpo, mas compreende também a interação com artefatos sociais, culturais e tecnológicos e se constrói no decorrer do tempo.

Retomando a teoria sociointeracionista de Vygotsky, destaca-se outro conceito-chave: a *mediação*. O autor ressalta o importante papel do professor, pois, a aquisição do conhecimento, nessa perspectiva, é necessariamente mediada. Leal (2009), no texto "O *chat* quando não é chato: o papel da mediação pedagógico em *chats* educacionais", elucida que *mediação pedagógica* é uma relação entre sujeitos que buscam, por meio do diálogo, facilitar e motivar a aprendizagem. Acrescenta que é papel do mediador, através de materiais e ferramentas, questionar e incentivar o aluno a fazer novas descobertas.

Ao falar especificamente do *chat* como ferramenta pedagógica², a autora esclarece que "a mediação é fundamental nesse processo, ou seja, o diálogo traçado entre o mediador e os alunos é importante para não fugir ao tema, nem mesmo amornar a discussão" (LEAL, p. 50). No caso do bate-papo educativo, a autora menciona a possibilidade de interaprendizagem, desde que haja a relevante atuação do mediador que, nesse caso, colabora com o bom entendimento e exploração da ferramenta e, também, da atividade proposta. Nesse sentido, ressalta que o professor precisa considerar a *relevância da mediação* na discussão, para realizar, quando se fizer conveniente, orientações e (re)considerações sobre o andamento do trabalho, tornando o diálogo mais produtivo, motivando-o e direcionando-o. Todavia, a autora ressalta que

[...] o professor deve deixar os alunos interagirem entre si o máximo que puderem e quiserem. A mediação acontecerá quando houver necessidade ou quando o mediador é solicitado. Ou seja, a interação entre os alunos deve ser maior do que com o próprio professor. (LEAL, 2009, p.51)

Acrescenta ainda que o mediador deve ser cuidadoso, pois não deve 'falar' o tempo todo, sem deixar espaço para que os alunos exponham, à vontade, suas dúvidas e opiniões.

² Apropriamo-nos das considerações de Leal (2009) em nossa pesquisa, por julgarmos que a *mediação pedagógica* em trabalho educativo com redes sociais é tão importante (e necessária) quanto em *chats* com fins educativos.

1.3 Redes sociais na escola: potencialidades pedagógicas

Em consonância com concepções que consideram a necessidade de tornar a sala de aula um ambiente em que a linguagem seja, de fato, interativa e que os alunos autorem se percebam como seres sociais que atuam não apenas como espectadores, mas como produtores do saber, como coautores do conhecimento, de forma cooperativa, o trabalho com *sites* de redes sociais ganha relevo especial.

Gomes *et al.* (2011, p. 236) definem *redes sociais* como "ambiente baseado no pressuposto de que cada usuário possui conhecimentos e, através da colaboração e comunicação, pode-se gerar um conhecimento do grupo que não pode ser atribuído a uma única pessoa". O trabalho com redes sugere, pois, participação e cooperação dos sujeitos envolvidos, propiciando colaboração e integração, por meio de um ambiente em que é possível interagir, trocar conhecimento e (com)partilhar informações. Marteleto (2001, p. 72) esclarece que as redes sociais representam "um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados". Saliencia ainda que, embora o envolvimento das pessoas em redes exista desde a história da humanidade, o trabalho pessoal em redes de conexão passou a ser percebido como instrumento organizacional nas últimas décadas.

De acordo com Harasim *et al.* (2005, p. 15), "rede é a palavra que descreve os espaços compartilhados formados por computadores interligados em todo o mundo por sinais de telefone e de satélite". Esses autores ainda destacam o caráter pedagógico das redes como forma de estimular e de produzir conhecimento. No caso específico das *redes de aprendizagem*, destacam que elas

[...] introduzem novas opções educacionais que fortalecem e transformam as oportunidades, a prática e os resultados do ensino e da aprendizagem; elas geram uma resposta entusiasmada dos participantes, que acham que as tecnologias de rede podem melhorar as formas tradicionais de ensino e aprendizagem e abrem avenidas inteiramente novas de comunicação, colaboração e construção do conhecimento.

O uso de redes sociais como recurso pedagógico se configura, então, como forma de potencializar o diálogo, a interação e a interatividade, uma vez que esse espaço se constitui como *locus* de construção colaborativa (síncrona e assíncrona) de relacionamentos e de conhecimentos. Conforme destaca Mattar (2012, p. 82),

As novas gerações crescem, convivem, comunicam-se, estudam e trabalham em rede. Nessas redes, o conhecimento é aberto e colaborativo, e os usuários não são mais concebidos apenas como receptivos passivos, mas também simultaneamente como produtores e desenvolvedores de conteúdos.

Recuero (2009), em *Redes sociais na internet*, faz um estudo sobre *sites* de redes sociais, seu impacto na sociedade atual e as suas implicações nas formas de comunicação e de sociabilidade. Segundo a autora,

Sites de redes sociais propriamente ditos são aqueles que compreendem a categoria dos sistemas focados em expor e publicar as redes sociais dos atores. São *sites* cujo foco principal está na exposição pública das redes conectadas aos atores, ou seja, cuja finalidade está relacionada à publicização dessas redes. É o caso do Orkut, do Facebook, do LinkedIn e vários outros. São sistemas onde há perfis e há espaços específicos para a publicização das conexões com os indivíduos. (RECUERO, 2009, p. 104).

A autora discute duas situações ocorridas no ano de 2008. Ao se referir ao processo eleitoral do então candidato à presidência Barack Obama, nos Estados Unidos, e à campanha de sensibilização em Santa Catarina, em função da catástrofe natural que inundou grandes áreas e assolou a vida de muitos moradores, reflete sobre o fato de as redes sociais terem contribuído, em peso, para divulgar tais acontecimentos, bem como para organizar e mobilizar toda a sociedade em torno dos fatos. Ao analisar esses acontecimentos e a sua relação com as redes sociais, Recuero (2009, p. 16-17) ressalta que o advento da Comunicação Mediada pelo Computador (CMC) muda profundamente as formas de organização, de identidade, de conversação e de mobilização social e salienta que essa comunicação,

mais do que permitir aos indivíduos comunicar-se, amplificou a capacidade de conexão, permitindo que redes fossem criadas e expressas nesses espaços: as redes sociais mediadas pelo computador. Essas redes foram, assim, as protagonistas de fenômenos como a difusão das informações na campanha de Barack Obama e as mobilizadoras no caso de Santa Catarina. Essas redes conectam não apenas computadores, mas pessoas.

A autora esclarece que é a partir da década de 90 que o estudo das redes sociais ganha destaque como metáfora estrutural para a compreensão dos grupos expressos na internet, em que atores podem se construir, interagir e comunicarem-se com outros. Elucida também que uma rede social é constituída como um conjunto de dois elementos: *atores* (pessoas, instituições ou grupos; os *nós* da rede) e suas *conexões* (interações ou laços sociais). Uma rede, assim, segundo a autora,

é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (RECUERO, 2009, p. 24).

Lembra que, no âmbito do ciberespaço, a interação pode acontecer de forma síncrona (nos *chats*, por exemplo), cuja interação ocorre em tempo real, ou assíncrona, como é o caso do *e-mail* e dos fóruns, em que a comunicação entre os atores sociais não ocorre, necessariamente, de modo imediato.

No caso específico da rede social *Facebook*, Recuero (2009, p. 172) esclarece que

[...]é hoje um dos sistemas com maior base de usuários no mundo. [...] O *Facebook* funciona através de perfis e comunidades. Em cada perfil, é possível acrescentar módulos de aplicativos (jogos, ferramentas, etc.). O sistema é muitas vezes percebido como mais privado que outros *sites* de redes sociais, pois apenas usuários que fazem parte da mesma rede podem ver o perfil uns dos outros.

Em trabalho sobre redes sociais na educação, Lorenzo (2011, p. 26) menciona o *Facebook* como a maior rede social do planeta. A esse respeito, esclarece que o Brasil se posiciona como mercado com elevada utilização de redes sociais.

As maiores redes sociais no mundo, segundo o site de monitoramento web Compete, que apresentaram mais visitas no mês de janeiro de 2009, foram o *Facebook* com mais de um bilhão de visitas e o *Myspace* com mais de 800 milhões. No Brasil, segundo o site de monitoramento Ibope Nielsen Online, as redes sociais que apresentaram mais visitas de usuários no mês de agosto de 2011 foram: o *Facebook* e o *Orkut* com aproximadamente 30 milhões de visitas cada, e o *Twitter* com mais de 14 milhões. Esse tráfego em *sites* de redes sociais no Brasil atingiu mais de 39 milhões de visitantes no mês, com adesão de 87% dos usuários em uma média de sete horas mensais neste tipo de site.

Ao tratar sobre o vertiginoso crescimento de usuários dos *sites* de redes sociais no país, o autor discorre sobre as muitas formas de trabalho com as redes sociais na educação e destaca a escrita colaborativa, as vídeoaulas, os fóruns de discussão, o contato com personalidades, a conversa com autoridades, os jogos educativos, as questões de exame, o esclarecimento de dúvidas, as datas de interesses da classe, as instruções sobre tarefas, as dicas para a elaboração e a entrega de trabalhos, além de possibilidades de compartilhar informações, consultar notas, resultados de trabalhos e participar de enquetes. Para o autor, no entanto, o maior progresso proporcionado por esses *sites* é o fato de viabilizar o estudo em rede.

Mais de cinco milhões de estudantes brasileiros já pertencem a uma rede de relacionamento na internet, como o *Facebook* ou o *Twitter*. A novidade é que, agora, parte deles começa a conviver com esses círculos virtuais incentivados pela própria instituição de ensino – e com fins educativos. Algumas escolas, a maior parte privada, fazem utilização simples dessas redes sociais, inserindo ali dados como avisos e calendário de aulas. Muitas vezes, colocam ainda exercícios e o conteúdo das aulas, meio que vêm proporcionando a aproximação dos pais da vida escolar. [...] O maior progresso proporcionado por essas redes sociais, no entanto, se deve à possibilidade que elas abrem para o ensino em rede. No ambiente virtual, os estudantes debatem, sob a orientação de um educador, temas exibidos na sala de aula. (LORENZO, 2011, p. 56).

Ribeiro e Alvarenga (2010), no texto "O professor e o avatar do professor nas redes sociais", esclarecem que redes sociais sempre existiram, independentemente das tecnologias digitais, mas acrescentam que essas redes "certamente se equipam com a ajuda de ambientes como o *Orkut*, *Twitter* ou o *Facebook*. As relações entre as pessoas parecem se multiplicar, já que os vínculos tornam-se mais visualizáveis" (RIBEIRO; ALVARENGA, 2010, p. 2). Esses estudiosos chamam a atenção para o fato de o professor se deparar, cada dia mais, com a cobrança de que esteja em rede e, ainda, com a necessidade de trabalhar em sala com computadores e aparelhos digitais, a fim de ser, de fato, um operador de *letramento digital*. Esses autores ressaltam que, embora não haja uma teoria conclusiva, há a premissa de que as tecnologias digitais nas salas de aula trazem grandes contribuições para o processo ensino-aprendizagem. E destacam algumas delas:

[...] podem melhorar o ensino, transformar abordagens e conteúdos, dinamizar aulas, animar docentes e discentes, interessar uma geração supostamente menos atenta às aulas e que dispõe de mais motivos para se distrair, para se interessar pela aprendizagem de conteúdos e ferramentas que estão do lado de fora dos muros da instituição (RIBEIRO; ALVARENGA, 2010, p. 23)

Apresentam, então, pesquisa realizada em 2010, por meio de enquete feita no *Twitter*, em que professores da educação básica e superior responderam a questionamentos sobre suas considerações acerca do uso das tecnologias digitais na educação, com ênfase nas redes sociais, e sobre o uso efetivo desses recursos em suas aulas. A pesquisa, que enfocou a abordagem quantitativa, constatou que, embora a maioria dos profissionais reconhecesse a importância dessas ferramentas, muitos deles ainda se sentiam duvidosos ou cautelosos em sua utilização.

Convém destacar aqui alguns dados da pesquisa de Ribeiro e Alvarenga (2010):

- i. 82% dos professores pesquisados eram usuários de redes sociais na *web* (os autores esclarecem que o fato de terem respondido a essa enquete via rede social já contribuiu para esse perfil);
- ii. 54% dos professores consideraram as redes sociais como importante espaço de aprendizagem complementar à sala de aula;
- iii. parcela considerável dos professores não via dificuldades em enxergar maneiras de empregar as redes sociais no ensino;
- iv. a maioria desses docentes, entretanto, nunca (ou quase nunca) propunha atividades que empregassem redes sociais.

Diante da observação desses dados, é possível observar que "há aceitação de que a *web* precisa estar na escola, embora não haja a mesma clareza de que a escola precisa estar na *web*". (RIBEIRO; ALVARENGA, 2010, p.14). Isso significa, de acordo com os autores, que professores de diversos níveis de qualificação (da graduação ao pós-doutorado) estão interessado *nas* e envolvido *com as* TIC e conferem importância ao uso de redes sociais no ensino. No entanto, "há qualquer desalinhamento entre seu interesse pessoal e profissional e sua interação com a instituição escola" (RIBEIRO; ALVARENGA, 2010, p. 22). Esses pesquisadores acrescentam, ainda, que as tecnologias sozinhas não mudam muita coisa: "É preciso que as pessoas façam uso, se apropriem das ferramentas, vejam nelas espaço de diálogo e de trabalho, por exemplo, para que as operações (na escola ou fora dela) se modifiquem".

1.4 Redes sociais: uma interface entre análise crítica e participação social

À luz dos preceitos dos PCN de Língua Portuguesa, é responsabilidade da escola contribuir para que o aluno amplie seu "domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, como possibilidade de plena participação social" (BRASIL, 1998, p. 19). O que se pode notar é que a escola não pode se eximir da responsabilidade de conduzir os discentes ao efetivo exercício da cidadania, mas deve orientá-lo, sempre que possível, para as situações que possibilitem participação social e domínio dos discursos, como forma de participação

ativa na sociedade. Ainda de acordo com os PCN, a escola deve organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; [...]
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos (BRASIL, 1998, p. 32-33).

Ademais, ao tratar sobre “Tecnologias da informação e Língua Portuguesa”, os PCN esclarecem que a presença constante dos meios de comunicação na vida cotidiana coloca, para a sociedade, em geral, e para a escola, em particular, a tarefa de *educar* crianças e jovens para a recepção dos meios. Acrescentam que as práticas sociais, quando se dão por intermédio de meios de comunicação, devem favorecer: a *análise crítica* dos conteúdos das mensagens; a identificação dos valores e das conotações que veiculam; o fortalecimento da *capacidade crítica* dos receptores e a avaliação das mensagens, bem como a produção das mensagens próprias, interagindo com os meios.

A possibilidade de se apropriar das redes sociais como ambiente de discussão sobre temas polêmicos, assim como a necessidade de conduzir o aluno à análise crítica dos diferentes discursos, trazem à baila, então, alguns conceitos fundamentais. Assim, as concepções de *texto* e de *discurso*, bem como uma abordagem sobre *leitura crítica*, são análises salutares nessa discussão.

De acordo com Koch (2012, p. 26), o *texto* pode ser entendido como “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social.” A autora defende que a produção textual, por se constituir como uma atividade verbal, está a serviço de fins sociais e, por isso, insere-se em contextos mais complexos de atividades, de acordo com práticas socioculturais.

Fiorin (2012), no texto intitulado “Da necessidade da distinção entre texto e discurso”, ao enfatizar a opção da maioria dos linguistas em distinguir os termos *texto* e *discurso*, esclarece que o *discurso* é da ordem da imanência e o *texto* é do domínio da realização. Enquanto o *texto* diz respeito ao plano de expressão e ao inteligível, o *discurso* é da ordem do sensível, do plano do conteúdo: “O texto é a manifestação de um discurso. Assim, o texto pressupõe logicamente o discurso, que é, por implicação, anterior a ele” (FIORIN, 2012, p. 148). Desse modo, o mesmo discurso pode se concretizar em textos diversos.

Meurer (1997) afirma que cada indivíduo é um agente social inserido em uma rede de relações sociais e acrescenta que os agrupamentos sociais são controlados por instituições, com suas práticas, seus valores, suas proibições e suas permissões. O autor sublinha ainda que as práticas dos grupos sociais são expressas pela linguagem. Tendo em vista tais considerações, o autor define *discurso* como o “conjunto de afirmações articuladas através da linguagem” e, ainda, como “o conjunto de princípios, valores e significados ‘por trás’ do texto” (MEURER, 1997, p. 15). Nessa perspectiva, concebe o *texto* como a “realização linguística na qual se manifesta um discurso”, ou seja, a sua entidade física. O autor destaca que cada instituição (igreja, escola, indústria, ciência, partidos políticos etc.) tem seus discursos e estes são reflexos de certa hegemonia, isto é, do exercício de poder e do domínio de uns sobre os outros. E acrescenta que “tudo isso se reflete nos textos, por meio dos quais nos comunicamos e executamos ações sociais” (MEURER, 1997, p. 16).

A necessidade de fazer emergir, no contexto escolar, as ideologias e os discursos presentes no texto é ressaltada pelos PCN, que ratificam que o estudante deve ter “[...] posicionamento crítico diante de textos, de modo a reconhecer a pertinência dos argumentos utilizados, posições ideológicas subjacentes e possíveis conteúdos discriminatórios neles veiculados” (BRASIL, 1998, p. 64).

Assim, entender o texto como materialização dos discursos e, por consequência, das ideologias e dos preceitos institucionais é de grande importância para se perceber o quanto é necessária uma leitura menos inócua dos textos que se nos apresentam cotidianamente. Uma visão menos inocente sobre o texto nos leva, pois, a perceber a relevância de encarar os discursos como reflexos de hegemonias e de analisá-los de maneira mais crítica e questionadora.

Nesse contexto, é pertinente mencionar Silva (1998, p. 21), o qual afirma que “a leitura é uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura”. De acordo com o autor, que vê a leitura como atividade crítica (questionamento, conscientização e libertação), as lutas em direção à transformação da realidade devem ser a principal razão da *leitura crítica*, a fim de levar o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições, buscando uma sociedade em que os benefícios do trabalho produtivo não sejam privilégio de uma minoria.

Paulo Freire (1996), defensor da leitura crítica como forma de insubmissão, em *Pedagogia da autonomia*, destaca que o educador democrático não pode se negar o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando. Esse pensador, grande

incentivador da *pedagogia crítica*, condena veementemente o discurso “bancário”, meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo que, segundo o autor, deforma a necessária criatividade do educando e do educador. Freire (1996) destaca a importância de superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” e defende que o professor deve ser consciente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Esse autor, para o qual a educação é uma forma de intervenção no mundo, chama a atenção para a necessidade de levar o aluno à *resistência crítica*, à reflexão sobre os discursos ideológicos que nos ameaçam de *anestesia* e que, até mesmo, nos fazem distorcer a percepção dos fatos e encarar, de forma inocente, discursos veiculados pela mídia. O educador salienta que não podemos escutar, sem um mínimo de reação crítica, discursos como estes: “O negro é geneticamente inferior ao branco. É uma pena, mas é isso o que a ciência nos diz.”; “Maria é negra, mas é bondosa e competente.”; “O governo tem que investir mesmo é nas áreas onde mora gente que paga imposto.”; ou “Você sabe com quem está falando?” (FREIRE, 1996, p. 50). Alerta, portanto, para a importância de atitude “*desmascaradora* da ideologia dominante”, tão presente nos discursos que circulam na sociedade (FREIRE, 1996, p. 38).

Nesse ponto, tais considerações remetem também a alguns esclarecimentos feitos por Antonio Gramsci³ (1971, *apud* BUSNARDO; BRAGA, 2000), no que se refere à (contra) *hegemonia*. Para o pensador italiano, o domínio das classes dominantes se dá das mais diversas formas e a imprensa é uma grande propagadora dessa hegemonia. Jogos de consenso e de dissenso, então, são fundamentais para pôr em xeque a supremacia das lideranças político-ideológicas. A teoria da resistência proposta por Gramsci vem, dessa forma, destacar o importante questionamento às formas de dominação – cultural, política, ideológica – de modos a expandir a dimensão cultural da luta de classes e a denunciar as estruturas de dominação. No texto “Uma visão neo-gramsciana de leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia”, Busnardo e Braga (2000, p. 108) afirmam que “Gramsci sugere a possibilidade de entendermos o conceito de ideologia de uma forma dialética: tanto uma fonte de dominação, quanto uma ferramenta pedagógica, que nos permite questionar os modos de dominação”.

Esses autores sugerem, a partir de análises das concepções de Freire e de Gramsci, uma pedagogia crítica de leitura que considere também outros tipos de prática para

³Gramsci, Antonio. *Selections from prison notebooks.*(Q. Hou & G. Smith, Ed. & Trad.) New York: International Publishers, 1971.

complementar a leitura oposicional: a leitura negociada e a leitura preferencial. Ressaltam, então, a importância de se desenvolver, na sala de aula, um processo dialético de leitura, que contemple o equilíbrio entre leitor e texto na interpretação e na avaliação das melhores estratégias de resistência. Esclarecem ainda que a escola não pode ignorar a necessidade de capacitar os alunos para a identificação do “outro”, bem como para o desmascaramento de pressupostos ideológicos, fazendo emergir situações conflitantes. Caso se esquive dessa função, a escola estaria, na verdade, “incapacitando os seus alunos” (BUSNARDO; BRAGA, 2000, p. 112).

Refletir sobre hegemonia e contra-hegemonia, nesse cenário, é, então, fazer valer a voz do estudante e do grupo social ao qual pertence, não limitando o trabalho ao que Freire chama de educação “bancária”, a apenas depositar o conhecimento no aluno, sem permitir-lhe que exerça, de fato, a sua cidadania. Dar valor à pluralidade de vozes em sala de aula é, certamente, agir de forma contra-hegemônica, o que, seguramente, não impede que o professor intervenha e acrescente as suas interpretações, com a introjeção de outros mundos e de outros olhares. Agir de forma contra-hegemônica, como educadores, é, portanto, jamais esvaziar as análises críticas e as expressões de dissenso, buscando trazer à tona as ideologias presentes em cada texto de forma crítica e questionadora dos discursos, na tentativa de “desmascarar” as possíveis formas de dominação e de assujeitamento presentes nos discursos que constituem a malha das práticas sociais a que somos expostos todo o tempo.

1.5 Ensino-aprendizagem de produção de textos: alguns desafios

A prática de produção de textos está sempre envolta por uma série de desafios. De acordo com os PCN, produzir um texto implica a realização e a articulação de diversificadas tarefas: “planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos linguísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); revisar o texto.” (BRASIL, 1998, p. 38).

Entende-se, dessa forma, que a produção de textos envolve todo um procedimento de ensino-aprendizagem em sua realização, não podendo ser entendida como um produto, mas como um processo. A esse respeito, Cagliari (2009, p. 106) ressalta:

A produção de um texto escrito envolve problemas específicos de estruturação do discurso, de coesão, de argumentação, de organização das ideias e escolha das palavras, do objetivo e do destinatário do texto etc. Por exemplo, escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta, uma notícia, uma propaganda, um relato de uma viagem, uma confissão de amor, uma declaração perante um tribunal, uma piada etc. Cada texto tem sua função, e todas essas formas precisam ser trabalhadas na escola.

É, pois, papel da escola participar de todo esse processo de forma ativa, sem esperar que o aluno domine, antes que lhe sejam criteriosamente ensinadas, as formas de produção de textos e o trabalho com as especificidades dos gêneros e tipos textuais. A partir da visão bakhtiniana de gêneros (BAKHTIN,1997), que os concebe como formas relativamente estáveis quanto ao conteúdo temático, ao estilo, à construção composicional e aos propósitos comunicativos, o ensino-aprendizagem de produção de textos vem seguindo um viés mais voltado para a situação comunicativa e para a esfera de comunicação na qual os textos se inserem. Marcuschi entende a noção de gênero textual como forma de ação social e considera que, “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p.147).

A concepção do ensino de textos a partir dos gêneros é compartilhada por muitos autores, os quais acreditam que a escola deve se instrumentalizar e desenvolver estratégias de ensino voltadas para o entendimento dos gêneros e das aptidões exigidas, como forma de preparar o aluno-autor a desenvolver, com maior competência linguística, as situações de uso social do texto. De acordo com os PCN, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p. 21).

O entendimento do trabalho com textos, a partir de seus usos sociais, leva-nos a refletir sobre a sua real finalidade do texto e como ele vem sendo ensinado na sala de aula. No caso específico do ensino de produção textual, o que se tem notado é que, em muitas situações, ele não envolve, de fato, os contextos de produção, de recepção e de circulação. Em geral, são produzidos textos de forma assistemática, sem se levar em consideração o papel dos interlocutores, dos sujeitos envolvidos na enunciação. A criação do aluno, dessa forma, raras vezes preocupa-se com o olhar do outro, do seu interlocutor, mesmo porque, em muitos casos, apenas o professor lê o texto do aluno, tão somente com o objetivo de avaliar e de atribuir nota. Não há, dessa forma, estímulo algum para se produzir. Essa falta de motivação, conforme Cagliari (2009), pode surtir efeitos negativos na formação do aluno como sujeito-autor, gerando até mesmo rejeição pelo ato da escrita.

Muitos alunos têm de escrever redações sobre temas absurdos, como “A fazenda da vovó”, “Pingo d’água” e outros; na maioria dos casos não conseguem a chance real, na escola, de escrever o que gostariam e da forma como gostariam. [...] A maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional. (CAGLIARI, 2009, p. 87).

Geraldi (1999, p. 89), por sua vez, salienta que, “na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula”.

No texto “Da redação à produção de textos”, Geraldi (2000) trata a sala de aula como lugar de interação verbal e esclarece que a produção de textos deve ser encarada como produto das interações verbais concretamente vividas pelos indivíduos, no interior das quais internaliza o que lhe é externo. Acrescenta que conceber o aluno como produtor de texto é reconhecê-lo como participante ativo de um diálogo contínuo: com textos e com leitores. Ainda segundo o autor, substituir “redação” por produção de textos implica admitir um conjunto de correlações “que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem ‘instrumentos de produção’, no caso os recursos expressivos mobilizados em sua construção” (GERALDI, 2000, p. 22).

Diante do exposto, o que se verifica é que, embora deva ser encarada como um construto entre sujeitos que se inter-relacionam de forma dialógica e interativa, a prática de produção de textos, muitas vezes, não recebe o tratamento recomendado em sala de aula, dedicando-se a ela pouco tempo, com metodologias ineficientes em sua realização. E ainda, o aluno-autor não percebe que o seu texto terá interlocutores reais, ou seja, a concepção do texto como prática dialógica e interativa não tem sido encarada de forma sistemática.

1.6 Tipo textual argumentativo: concepções teóricas

Defensores do interacionismo sociodiscursivo, Schneuwly e Dolz (2004), ao fazerem um agrupamento dos gêneros conforme os seus aspectos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever), apontam que o *argumentar* tem como *domínio social de comunicação* a discussão de problemas sociais controversos e, como *capacidade de linguagem dominante*, a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição. Os autores citam como exemplos de gêneros orais e escritos dessa tipologia: textos de opinião,

diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa e de acusação, resenha crítica, artigos de opinião, editorial e ensaio.

Ao fazerem referência especificamente ao gênero textual do tipo argumentativo *debate*⁴, em “Relato de elaboração de uma sequência: o debate público”, Dolz, Schneuwly e Pietro (2004, p. 223) esclarecem que, por meio desse gênero, “os alunos desenvolvem seus conhecimentos, ampliando seu ponto de vista, questionando-o e integrando – em diferentes graus – o ponto de vista dos outros debatedores.”

Os autores orientam que, quando se vai definir um tema a ser trabalhado para debate, quatro dimensões devem ser levadas em conta:

- uma dimensão psicológica, que inclui as motivações, os afetos e os interesses dos alunos;
- uma dimensão cognitiva, que diz respeito à complexidade do tema e ao repertório dos alunos;
- uma dimensão social, que concerne à espessura social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola, e ao fato de que possa dar lugar a um projeto de classe que faça sentido para os alunos;
- uma dimensão didática, que demanda que o tema não seja muito cotidiano e que comporte aprendizagens. (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 225).

Os autores observam, então, que, na escolha do tema a ser debatido, deve-se pensar em um assunto que seja suficientemente polêmico, a ponto de os alunos poderem percebê-lo como objeto de controvérsia (com a coexistência de opiniões diferentes e, mesmo, opostas) e conseguirem desenvolver uma real argumentação. A respeito do debate, os autores chamam também a atenção para a importante participação do *moderador*, o qual assegura o papel da síntese, da reproposição e do re-enfoque.

Deve-se acrescentar que o debate, para esses autores,

[...] desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta. (SCHNEUWLY; DOLZ; PIETRO, 2004, p. 214).

Charaudeau (2010, p. 10), em *Linguagem e discurso*, no capítulo dedicado ao *modo de organização argumentativo*⁵, enfatiza que o texto argumentativo “está em contato

⁴ Faremos, aqui, uma breve abordagem sobre o gênero textual *debate*, uma vez que, no Projeto Educacional de de Intervenção, os *temas* discutidos em redes sociais foram inicialmente debatidos em sala de aula.

⁵ O autor salienta que, ao analisar como funciona a *mecânica do discurso argumentativo*, não se refere a *um tipo* de texto, mas aos componentes aos e procedimentos de um *modo* de organização do discurso, cujas combinações podem ser vistas em funcionamento dentro de qualquer *texto* em particular.

com um saber que leva em conta a experiência humana, através de certas operações de pensamento”, e acrescenta que a argumentação dirige-se à parte do interlocutor que raciocina (capacidade de *refletir* e de compreender). O sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor, para persuadi-lo a modificar o seu comportamento. Segundo esse autor, a “argumentação define-se, portanto, numa relação triangular entre um sujeito *argumentante*, uma proposta sobre o mundo e um *sujeito-alvo*”. (CHARAUDEAU, 2010, p. 205).

A relação argumentativa, nessa perspectiva, é construída a partir de pelo menos três elementos, a saber:

a) **Asserção de partida (A1)** – também chamada de premissa ou dado; configura-se sob a forma de um enunciado e representa um dado de partida destinado a fazer outra asserção em relação à qual ela se justifica.

b) **Asserção de chegada (A2)** – pode ser chamada de conclusão; representa o que deve ser aceito em decorrência da relação que une uma à outra.

c) **Asserção de passagem** – essa asserção representa o universo de crenças compartilhado pelos interlocutores implicados na argumentação, na passagem de A1 para A2; é a prova, o argumento que, do ponto de vista do sujeito argumentante, deveria incitar o interlocutor a aceitar a sua proposta como verdadeira.

Charaudeau (2010) ressalta que o *modo* de organização *argumentativo* é mais difícil de ser tratado do que o *narrativo*, haja vista que, enquanto o segundo leva em consideração as ações humanas, confrontando-se com uma forma da realidade visível e tangível, o primeiro, ao contrário, está em contato apenas com um saber que considera a experiência humana por meio de certas operações do pensamento. Nesse sentido, explica que “a tradição escolar nunca esteve muito à vontade com essa atividade da linguagem [argumentação], em contraste com o forte desenvolvimento do *Narrativo* e do *Descritivo*” (CHARAUDEAU, 2010, p. 201). Acrescenta inclusive que as *instruções oficiais* recomendam o desenvolvimento das capacidades de raciocínio dos alunos, mas que nada é dito sobre as formas de se chegar a isso. O autor reforça que o trabalho tem sido mais voltado para os aspectos gramaticais e raramente se consideram as situações de comunicação: “Ocorre que a argumentação não está no âmbito das categorias da língua (as conjunções de subordinação), mas sim da organização do discurso” (CHARAUDEAU, 2010, p. 202).

Para o linguista francês, especialista em análise do discurso, a argumentação é um setor da atividade que sempre exerceu fascínio, desde a *retórica* dos antigos, e salienta que há

uma longa tradição filosófica e linguística que permite dizer que existe uma *história da argumentação*.

Sobre a relação entre argumentação e retórica, o autor esclarece:

Desde a antiguidade, os gregos fazem da argumentação um cavalo de batalha, colocando-a no centro da Retórica, essa maravilhosa máquina de seduzir e persuadir: “a arte de falar”. Os gregos já eram conscientes de que “ter influência sobre outrem” não era o apanágio da *razão*, pois o ser humano é igualmente feito de *paixões*. É por isso que, desde aquela época, distinguia-se o que derivava da pura “ratio”, para a qual devia existir uma técnica demonstrativa suscetível de “dizer a verdade”, daquilo que derivava da “interação dos espíritos”, para a qual devia existir uma técnica expressiva suscetível de “comover e captar” o interesse do auditório (CHAURAUDEAU, 2010, p. 202).

Assim, o autor elucida que, desde a antiguidade, era feita uma distinção que acompanha a história da argumentação: enquanto, de um lado, a Retórica era ligada ao *raciocínio*, à tradição filosófica, que procurava adaptá-la às exigências do rigor de uma *lógica formal* inspirada nas operações definidas pela linguagem *matemática*, por outro lado, havia uma vertente ligada à psicologia humana, que se preocupava com as estratégias de persuasão e de convencimento, com o fim de atrair o interesse de um auditório.

Chauradeau (2010) menciona a “Nova Retórica” de Chaïm Perelman(1996) observando que, no *Tratado da argumentação*, esse autor explicitou as técnicas discursivas que conquistam a adesão dos espíritos. De fato, se retomarmos a obra *Tratado da argumentação*, podemos notar que Perelman, ao tratar sobre a argumentatividade dialética, salienta: “só versará sobre *recursos discursivos* para se obter a adesão dos espíritos: apenas a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e convencer será utilizada aqui” (PERELMAN, 1996, p. 08). Essa obra de Perelman, ao lado de *A arte retórica*, de Aristóteles, é um dos livros mais importantes da argumentação e busca resgatar a retórica do pensador grego propondo uma “ruptura com a concepção da razão e do raciocínio oriunda de Descartes, que marcou com seu cunho a filosofia ocidental dos últimos três séculos” (PERELMAN, 1996, p. 01).

É importante ressaltar a diferenciação realizada nessa obra entre *demonstração* – lógica formal que se limita ao exame dos meios de prova demonstrativos – e *argumentação*. Perelman (1996, p. 15) expressa que essas estratégias se contrapõem, haja vista que, na *demonstração*, “a única obrigação que se impõe ao construtor de sistemas axiomáticos formalizados e que torna as demonstrações coercivas é a de escolher signos e regras que evitem dúvidas e ambiguidades”. Já quando se trata de *argumentar*, é importante conquistar a

adesão do auditório a certas teses, “pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual” (PERELMAN, 1996, p. 16).

Dando continuidade a um breve percurso histórico, Chauradeau (2010) esclarece que, a partir dos anos 50, paralelamente a essas posições logico-filosóficas e lógico-linguísticas, a psicossociologia passou a se interessar por mensagens persuasivas e por comunicações em geral que circulam nos grupos sociais, como nos domínios da política, da publicidade e do marketing, entre outros. Na verdade, nessa perspectiva, no estudo da argumentação, é a *produção discursiva*, envolvendo o *condicionamento* das situações de comunicação e os mecanismos de recepção (compreensão – interpretação – reação) da fala persuasiva, que passa a ser o foco desses estudos.

Em consonância com tal concepção, Koch (1996, p.17), em *Argumentação e Linguagem*, salienta que a linguagem deve “ser encarada como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade”.

Segundo essa autora, o homem, constantemente, avalia, julga e 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 opiniões. Destaca, portanto, que a interação social por intermédio da língua é caracterizada, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como a autora defende que a neutralidade é um mito, uma vez que o ato de argumentar constitui-se em todo e qualquer ato linguístico fundamental, observa que, até nos textos narrativos e descritivos, a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau.

Para Koch (1996), no ensino da língua, a preocupação básica não deve ser levar ao aluno somente o conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, conduzi-lo ao desenvolvimento da capacidade de *refletir*, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. Esclarece que, para tanto, é necessário que ele se torne apto a compreender, a analisar, a interpretar e a produzir textos verbais.

Emediato (2008), por sua vez, em *A fórmula do texto*, busca fazer uma diferenciação entre *argumentação* e *dissertação*. Conforme esse autor, enquanto a segunda forma tem o objetivo de *explicar*, de explorar um certo assunto sem, porém, incluir um posicionamento ou opinião, a primeira, por sua vez, visa persuadir ou convencer um auditório da validade de uma tese ou proposição. E ainda, embora a argumentação também inclua a explicação, ela tem por objetivo fundamental construir uma comunicação persuasiva.

Esclarece também que a argumentação pode ser representada por dois eixos: a *argumentação demonstrativa* (que busca argumentos e raciocínios lógicos e regras explicativas, preocupada com fatos e verdades, a partir de premissas) e a *argumentação retórica* (raciocínios retóricos, seguindo regras de identificação, mais preocupada com valores e crenças). Segundo o autor, enquanto alguns gêneros textuais se sustentam numa *lógica demonstrativa*, há outros em que a *argumentação retórica* é a esperada. A FIG. 01, apresentada a seguir, ilustra, conforme o autor, essa relação entre o tipo de argumentação mais pertinente e o gênero textual. Faz-se, entretanto, a ressalva de que a classificação nele realizada não é arbitrária, e se justifica na observação de certas tendências contemporâneas.

ARGUMENTAÇÃO DEMONSTRATIVA	ARGUMENTAÇÃO RETÓRICA
Textos acadêmicos	Textos publicitários e de marketing
Textos científicos	Textos político-eleitorais
Textos jornalísticos informativos objetivos	Textos religiosos e de intenção moral
Textos técnicos	Textos de opinião

Figura 01: Relação entre argumentação e gênero textual

Fonte: Emediato (2008, p. 169)

Na obra *Comunicação em prosa moderna*, Garcia (2004), ao tratar da argumentação, esclarece que ela tem o objetivo de formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo, persuadi-lo ou influenciá-lo, mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente. Defende a ideia de que a argumentação deve ser construtiva, cooperativa e socialmente útil, e salienta que esse tipo de texto, não raro, desvirtua-se, degenerando-se em “bate-boca” estéril, falacioso ou sofisticado. Esse autor esclarece ainda que a argumentação tem como esteio dois elementos principais: a *consistência do raciocínio* e a *evidência das provas*. No caso da *evidência*, salienta que há cinco tipos mais comuns: os fatos propriamente ditos, os exemplos, as ilustrações, os dados estatísticos e o testemunho.

Com relação ao gênero *comentário*⁶, Köche, Boff e Marinello (2012) esclarecem que se trata de um gênero textual que pertence à ordem do *argumentar*, tendo o objetivo de analisar determinado assunto, um fato ocorrido, uma questão polêmica, uma obra publicada, um filme, uma competição esportiva, tecendo considerações avaliativas. As autoras ressaltam que a estrutura desse gênero é relativamente livre, “pois depende das intenções do autor, do

⁶ Serão feitas, aqui, algumas considerações sobre o gênero *comentário*, uma vez que as discussões em rede social aconteceram por meio dele. Após a postagem de textos com questão polêmica (explícita ou implícita), os estudantes usaram o campo “Comentar” para realizar a exposição e a defesa do seu ponto de vista. Embora nas redes sociais ocorram também comentários que não são do tipo argumentativo, em nosso trabalho, como a rede social se configura como ambiente de discussão, estimulamos a prática da argumentação e, portanto, a produção de comentários argumentativos.

veículo no qual será publicado e do interlocutor que almeja atingir” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012, p. 53).

Nesse gênero, o autor apresenta um ponto de vista sustentado pela argumentação e, na construção da opinião, busca convencer o seu interlocutor de que as suas ideias são verdadeiras. As autoras acrescentam que, ao produzir um comentário argumentativo, é possível também o emprego de outras sequências – sobretudo a narração e a descrição, com o objetivo, respectivamente, de relatar fatos e de mostrar o objeto.

Para Borgato; Bertini e Marchezi (2012), as fases ou etapas⁷ da argumentação são as seguintes:

- Ancoragem: é uma forma de introduzir o leitor no assunto a ser tratado no texto.
- Tese (ou proposição): é a posição defendida sobre determinado assunto ou fato.
- Argumentação: é formada pelos recursos e pelos procedimentos que o produtor do texto utiliza para fundamentar ou sustentar a tese apresentada.
- Conclusão: é a síntese feita com base em tudo o que foi exposto na argumentação. Também pode sugerir soluções ou encaminhamentos para as questões discutidas.

Ao tratar sobre os modos de organização da argumentação, esses autores citam, entre outros, o argumento de autoridade ou citações (que se baseiam no que pessoas consideradas autoridades ou especialistas em determinados assuntos falam ou escrevem); o argumento de valorização, que consiste na utilização de conceitos e ideias respeitados, aceitos universalmente, ou pela maioria das pessoas, como ideias de paz, harmonia, respeito, liberdade, direito à privacidade, direito de ir e vir, coragem, bondade etc. Citam ainda o contra-argumento, esclarecendo que é um argumento contrário, usado para lançar a dúvida ou para contestar um argumento já empregado.

Para esses autores, o artigo de opinião⁸ é uma das formas de se expressar uma opinião ou comentar, de um ponto de vista particular, os acontecimentos do mundo. Esclarecem que, por meio desse gênero textual, "jornalistas, personalidades sociais ou

⁷ Consideramos que essa estrutura corresponde às quatro fases da argumentação apresentadas pelo CBC (MINAS GERAIS, 2008): *proposta*, *proposição*, *comprovação* e *conclusão*, respectivamente. Utilizaremos, em nossas análises, as nomenclaturas apresentadas no livro didático dos autores Borgato, Bertini e Marchezi (2012) por ser este o livro didático adotado na escola em que será desenvolvido este estudo e, também, por que essas terminologias são mais conhecidas pelos estudantes da Educação Básica.

⁸ Fazemos aqui uma breve exposição sobre o *artigo de opinião*, uma vez que esse gênero textual foi trabalhado com os estudantes durante o Projeto Educacional de Intervenção (PEI), parte integrante desta pesquisa.

especialistas defendem publicamente sua opinião diante de um fato ou assunto, por meio de um veículo de comunicação" (BORGATO; BERTINI E MARCHEZI, 2012, p.219).

1.7 Argumentação e ensino sob a perspectiva dos documentos oficiais

Realizadas essas considerações acerca do texto argumentativo, destacamos agora uma análise dos documentos oficiais em relação aos objetivos e orientações para abordagem do ensino-aprendizagem desse tipo textual, com ênfase nas séries finais do Ensino Fundamental. A observação das referências para o estabelecimento de conteúdos e sugestões metodológicas dos currículos nos âmbitos *federal, estadual e municipal* salienta a relevância de se trabalhar com a argumentação, visando, sobretudo, ao desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

Desse modo, à guisa do que esclarecem os PCN (BRASIL, 1998, p. 41), da escola devem emanar as possibilidades para o trabalho com a argumentação a partir dos temas polêmicos da sociedade em geral, a fim de despertar nos estudantes o exercício da cidadania.

Os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania – por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais etc.

De acordo com esse documento, quando a escola se propõe a ensinar o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), ela busca, na verdade, desenvolver nos estudantes a capacidade de atuação construtiva e transformadora. Conforme os PCN, então, é fundamental o domínio do diálogo, na explicitação, discussão, contraposição e *argumentação* de ideias, como forma de gerar atitudes de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeitar o outro.

Já o CBC de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2008), no Eixo Temático I (“Compreensão e Produção de Textos”), tópico 12, trata sobre a textualização do discurso argumentativo e estabelece como habilidade principal: “Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso argumentativo, na compreensão e

produção de textos” (MINAS GERAIS, 2008, p. 46). Nesse tópico, o CBC prevê o trabalho com os seguintes conteúdos:

Textualização do discurso argumentativo

• Fases ou etapas:

- *proposta*: questão polêmica, explícita ou implícita no texto, diante da qual o locutor toma uma posição;

- *proposição*: posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à proposta, orientador de toda a argumentação;

- *comprovação*: apresentação de provas que sustentam a proposição do locutor, assegurando a veracidade ou validade dela e permitindo-lhe chegar à conclusão;

- *conclusão*: retomada da proposta e/ou uma possível decorrência dela.

• Estratégias de organização:

-causa

-consequência;

-comparação ou confronto;

-concessão restritiva;

-exemplificação;

-analogia;

-argumentação de autoridade;

-outras. (MINAS GERAIS, 2008, p. 46).

O documento estabelece algumas habilidades específicas relacionadas ao trabalho com a argumentação, dentre as quais destacamos duas:

- Reconhecer e usar as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa (habilidade 12.1).
- Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa (habilidade 12.2).

A Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino (MONTES CLAROS, 2014), por sua vez, é um instrumento de cunho pedagógico para suporte prático e teórico aos professores da rede municipal, tido como um referencial de conhecimentos para a melhoria da qualidade de ensino na cidade. O documento, cujo objetivo principal é garantir aos discentes conhecimentos e habilidades que os possibilitem um comportamento crítico e independente frente às situações sociais do cotidiano, define os conteúdos e habilidades distribuídos por disciplina do currículo e por ano de escolaridade (6º ao 9º ano), subdivididos em quatro bimestres.

A proposta considera que sua implementação deve acontecer de forma flexível, diversificada e participativa, adequando às necessidades e interesses de cada grupo escolar e orienta que o currículo esteja cada vez mais adaptado às realidades social, política, econômica e cultural da sociedade contemporânea.

O documento não apresenta uma conceituação específica para gêneros e tipos textuais. Entretanto, orienta que o professor de Língua Portuguesa deve voltar o trabalho para

“gêneros textuais mais atualizados, que incitem a curiosidade e despertem o interesse dos alunos como: quadrinhos, tirinhas, charges, textos produzidos em ambientes virtuais, crônicas, contos fantásticos, teses, entre outros” (pág. 153).

Embora nos demais anos de escolaridade das séries finais do ensino Fundamental já sejam introduzidos conhecimentos acerca do texto argumentativo, a ênfase maior é dada no 9º ano de escolaridade, haja vista que, em todos os bimestres, são sugeridas atividades para o trato com a argumentação.

Assim, são priorizados, nessa série, os trabalhos dedicados à exploração da tese, intenção do autor, argumentos, contra-argumentos e conclusão, bem como a relação de sentido entre a tese e os argumentos utilizados para sustentá-la. Em atividades de interpretação e produção de textos, priorizam-se os gêneros artigo de opinião, editorial e resenha crítica.

CAPÍTULO 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa, que teve por finalidade analisar as contribuições das redes sociais no desenvolvimento de práticas argumentativas, utilizou como método a *pesquisa-ação*, pois tivemos como foco a reflexão sobre a prática pedagógica e os problemas nela encontrados, de forma a intervir, de maneira consciente e embasada teoricamente, na tentativa de superar ou, ao menos, minimizar os problemas então diagnosticados na prática docente.

À luz dos fundamentos da *pesquisa-ação*, buscamos atuar com base em diagnóstico realizado na turma selecionada, referente às dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos. A práxis, nesse caso, consistiu em trabalho desenvolvido a partir do desdobramento *ação-reflexão-ação*, envolvendo ações sistemáticas e pontuais, sempre respaldadas em estudos e pesquisas já realizados sobre o tema. Consideramos que refletir sobre as estratégias utilizadas e sobre as ações realizadas permite-nos “atualizar e compreender o passado, fazer da memória uma forma de conhecimento. Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que se pôde aprender com as ações passadas” (MACEDO, 2002).

Ao pesquisar a nossa prática e intervir sobre ela, por meio da *pesquisa-ação*, foi possível ressignificá-la, levando em consideração que a práxis pode contribuir na resolução das dificuldades detectadas. A *pesquisa-ação*, nesse sentido, assumiu grande relevância no contexto dessa pesquisa, pois possibilitou a articulação entre teoria e prática, com o intuito de atuar sobre um problema. Conforme salienta Thiollent (2005, p.16),

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

Dessa forma, ressaltamos que se trata, também, de uma *pesquisa participante*, pois, para realização desse estudo, atuamos como pesquisadora, mas também participamos de forma direta, como professora de Língua Portuguesa da turma. Salientamos que esta pesquisa, quanto à natureza, é do *tipo aplicada*, por seu caráter pragmático, voltada à aplicação prática

para resolução de problemas específicos. Assim, embasamo-nos em estudos e fundamentos teóricos diversos e buscamos, por meio de um projeto educacional de intervenção, atuar sobre o problema diagnosticado.

Com relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa do *tipo explicativa*, uma vez que buscamos identificar fatores que influenciam o desenvolvimento de habilidades argumentativas, fazendo uso dos métodos observacional e experimental para dar conta de explicar os fenômenos que acontecem na sala de aula, envolvendo o uso de redes sociais, bem como a prática de produção de textos argumentativos.

Entretanto, a escolha desse tipo de pesquisa não exclui as análises descritiva e exploratória. Conforme destaca Gil (2012), ao se optar pela pesquisa explicativa,

[...]não significa que as pesquisas exploratórias e descritivas tenham menos valor, porque quase sempre constituem etapa prévia indispensável para que se possa obter explicações científicas. Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado (GIL, 2002, p. 43).

Esta pesquisa utilizou como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, realizada com base em material já divulgado sobre os temas abordados, sobretudo em livros e artigos científicos, e a pesquisa documental, que consistiu na análise dos documentos oficiais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998; MINAS GERAIS, 2008; MONTES CLAROS, 2014), em relação aos objetivos e orientações sobre o trabalho com o texto argumentativo. Vale ressaltar que o *levantamento* também teve grande importância no desenvolvimento deste trabalho. Conforme Gil (2002, p. 50),

esse procedimento se caracteriza pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a observação participante e o questionário, bem como Projeto Educacional de Intervenção (PEI), por meio do qual coletamos três *corpora* para análise de dados: uma produção inicial (P1), os *logs* que compuseram a participação dos alunos em grupo fechado na rede social *Facebook* e uma produção final (P2).

O nosso estudo foi desenvolvido na Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, em Montes Claros, Minas Gerais, em turma de 9º ano, composta por 25 (vinte e cinco)

estudantes. Contudo, esclarecemos que algumas situações inviabilizaram a participação de alguns alunos nesta pesquisa: três estudantes não apresentaram *Termo de Consentimento*⁹ assinado pelos pais e um aluno é surdo, não alfabetizado em Libras – Língua Brasileira de Sinais - e tampouco em Língua Portuguesa. Desse modo, o universo do nosso estudo foi composto por 21 (vinte e um) alunos do 9º ano, com faixa etária entre quatorze e dezesseis anos, dentre os quais nove meninos e doze meninas.

Assim, tomando como ponto de partida os pressupostos da pesquisa-ação, realizamos, nesta pesquisa, que teve suas ações realizadas no período de agosto de 2013 a julho de 2015, o seguinte percurso metodológico:

1. Problematização da prática pedagógica;
2. Realização de pesquisa bibliográfica;
3. Análise dos documentos oficiais do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa;
4. Elaboração e aplicação da proposta educacional de intervenção;
5. Coleta de dados: observação participante; questionário; análise de *corpus* (produções de textos manuscritas - produção inicial e produção final - denominadas também nesse trabalho como P1 e P2, respectivamente) e *logs* na rede social, em grupo fechado criado no *Facebook*;
6. Análise dos resultados.

2.1.1 - Problematização da prática pedagógica

A pesquisa ora apresentada surgiu da necessidade de intervir sobre um problema diagnosticado em nossa prática pedagógica. Como professora de Língua Portuguesa em escola da rede pública municipal de Montes Claros - Minas Gerais, notamos que os estudantes do 9º ano apresentavam grande dificuldade na produção de textos argumentativos, tanto na oralidade quanto na escrita. Verificamos que, diante de situações em que os alunos precisavam expressar uma opinião sobre temas em debate e defendê-la por meio de argumentos, o desempenho, de forma geral, era muito baixo.

⁹ O termo de consentimento é um documento de autorização exigido pelo comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Por meio dele, os pais declaram que concordam com a pesquisa e permitem que seu/sua filho(a) possa participar do estudo realizado.

Esta pesquisa, fundamentou-se, pois, na necessidade de superar (ou, ao menos, atenuar) tal dificuldade. Considerando o expressivo interesse dos estudantes dessa turma por recursos tecnológicos e, em especial, por *sites* de redes sociais, percebemos, então, a possibilidade de realizar um trabalho de intervenção que relacionasse o uso das redes sociais como recurso pedagógico ao intuito de superar a dificuldade então diagnosticada. Assim, buscamos responder, por meio das ações realizadas, ao seguinte problema: De que maneira o uso de redes sociais nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação?

Tivemos como principal objetivo analisar as contribuições das redes sociais como recurso pedagógico no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos argumentativos nas séries finais do Ensino Fundamental. Trabalhamos, nesse contexto, com a hipótese de que o trabalho com redes sociais nas aulas de Língua Portuguesa oportuniza condições favoráveis à interatividade e postura crítica, possibilitando, dessa forma, a superação das dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos.

2.1. 2 Pesquisa bibliográfica

Neste trabalho, pesquisamos as possibilidades de desenvolver práticas argumentativas, utilizando as redes sociais. A abordagem teórica desta pesquisa, então, está ancorada em estudos interacionistas de Bakhtin (1997), bem como em apontamentos de Coscarelli (2005), Rojo (2012), Xavier (2005; 2009), sobre o uso das TIC na sala de aula, nos estudos de Silva (2002) sobre interatividade e suas implicações na educação; Recuero (2009), em seu estudo sobre redes sociais na internet, Lorenzo (2011) e Ribeiro e Alvarenga(2010), sobre o uso das redes sociais na Educação; entre outros autores, também de fundamental importância, como Schneuwly e Dolz (2004), Chauredeau (2010) e Koch (1996), e suas contribuições sobre o texto argumentativo. Abordagens sobre leitura crítica, realizadas por Silva (1998) e Freire (1996), também fundamentaram a realização desta pesquisa.

2.1.3 Análise dos documentos oficiais

Para realização desta pesquisa, foi necessária e fundamental a análise crítica dos documentos oficiais em relação aos objetivos e orientações para abordagem do problema nas séries finais do Ensino Fundamental. Assim, partindo dos pressupostos dos PCN (BRASIL, 1998) – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental-, observamos as instruções referentes ao trabalho com a linguagem, sobre o ensino de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa, com ênfase no texto argumentativo, bem como as orientações sobre o trabalho com as tecnologias na sala de aula.

Observamos, também, os conteúdos e habilidades sugeridos pelo CBC de Língua Portuguesa (MINAS GERAIS, 2008), proposto pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e, ainda, a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros (MONTES CLAROS, 2014), para as séries finais do Ensino Fundamental.

Consideramos que analisar tais documentos nos oportunizou uma visão diferenciada sobre nossa atuação na condução deste estudo, pois permitiu-nos refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e ressignificar algumas práticas, a fim de torná-las mais produtivas e exitosas. Esses suportes contribuíram, portanto, para fundamentar nossa análise a respeito da forma como a produção de textos argumentativos e uso das tecnologias devem ser tratados na sala de aula, visando, sobretudo, ao efetivo desenvolvimento da competência linguística do aluno.

2.1.4 Elaboração e aplicação de Projeto Educacional de Intervenção - PEI

Ancorados nas pesquisas e estudos dos fundamentos teóricos sobre os temas relacionados ao nosso trabalho, bem como nas orientações dos documentos oficiais para as séries finais do Ensino Fundamental, no conteúdo de Língua Portuguesa, elaboramos um Projeto Educacional de Intervenção – PEI (Apêndice B), que teve como objetivo desenvolver habilidades relacionadas à argumentação, utilizando as redes sociais para promover reflexão e interatividade.

Assim, as atividades desenvolvidas na execução do PEI desdobraram-se em quatro módulos: *conhecendo*, *dialogando*, *refletindo* e *praticando*. Esses módulos fundamentam-se na teoria que defende a importância dos ambientes cognitivos e afetivos para ensinar e aprender, intitulada "Metáforas para o aprendizado no século XXI", proposta por David Thornburg (1996).

De acordo com essa teoria, o momento inicial é a *reunião em torno da fogueira* (em nossa proposta, definida como *Conhecendo*) e se refere ao contato do mestre com os aprendizes, para exposição e transmissão de informações. A *visita ao poço*, por sua vez, definida aqui como *Dialogando*, faz referência ao momento em que o aprendiz tem contato com seus parceiros, caracterizando-se, pois, pelo diálogo, discussão e troca de conhecimentos. O *recolhimento na caverna*, denominada aqui por *Refletindo*, diz respeito ao momento em que o sujeito fica em contato consigo próprio, envolvendo recolhimento e reflexão sobre tudo o que foi ensinado e discutido. E, por fim, a última etapa, em que o aprendiz é convidado a *participar da vida* (*Praticando*) e entrar em contato com a realidade prática, para aplicação dos conhecimentos.

Esse desdobramento assumiu grande relevância no processo ensino-aprendizagem, levando-se em consideração que seguiu etapas, cada uma delas com objetivos bem definidos, a fim de favorecer um trabalho efetivo no desenvolvimento das habilidades que foram contempladas. A escolha dessa metodologia baseou-se na necessidade de levar o aluno a vivenciar, passo a passo, as etapas de todo o processo de construção do conhecimento acerca dos textos argumentativos. O trabalho com esses quatro módulos priorizou, portanto, um fazer diferenciado, que se construiu a partir da troca de conhecimento e na parceria professor-estudante e estudante-estudante. Diferentemente de outras metodologias, o discente não foi tratado apenas como *receptor*, mas como *sujeito* e, também, como *autor* no processo de interação social, participando ativamente de todo o trabalho proposto, resignificando sua aprendizagem e, conseqüentemente, o ensino e redimensionando, assim, a prática educativa e as formas de comunicação.

A seguir, apresentamos, em linhas gerais, o desenvolvimento da nossa proposta, considerando cada um dos módulos e suas especificidades.

Módulo 1: *Conhecendo* - Nesse primeiro momento, foram realizadas algumas dinâmicas, direcionadas pela professora, bem como exposição de textos verbais e não verbais, em projetor de multimídia. A partir da discussão sobre *pontos de vista*, foi apresentada aos estudantes a proposta do trabalho, explanando sua maior finalidade, a saber: desenvolver práticas argumentativas. Essa fase foi dedicada ao suporte linguístico-cognitivo, momento em

que os alunos entraram em contato com as especificidades dos textos do tipo argumentativo, relacionadas à sua estrutura (ancoragem, tese, argumentação e conclusão), bem como sobre os tipos de argumentos.

Módulo 2: *Dialogando* - Nesta etapa, várias atividades foram elaboradas visando fomentar o diálogo e a interatividade, na discussão sobre os temas abordados. Realizaram-se trabalhos diversificados, envolvendo a troca de conhecimentos entre os aprendizes, por meio de materiais variados sobre as temáticas discutidas, em mídia impressa ou digital. Buscamos, por meio das atividades aqui propostas, abranger a maior quantidade possível de gêneros textuais (notícias, reportagens, filmes, charges, cartuns, textos didáticos, entre outros), proporcionando ao aluno um suporte conteudístico amplo e, por meio do diálogo e interação, oferecer condições para construção e sustentação de ideias.

Módulo 3: *Refletindo* - Este módulo foi destinado à análise e reflexão sobre os conhecimentos construídos acerca do texto argumentativo. Foram priorizadas atividades individuais, relacionadas à leitura, estudo de textos de gêneros diversos e utilização de um objeto de aprendizagem (jogo digital), como forma de conduzir os estudantes a analisarem as características gerais do texto argumentativo e, também, oportunizar condições favoráveis à produção dos próprios textos.

Módulo 4: *Praticando* - Esta etapa foi dedicada à aplicação prática dos conhecimentos construídos ao longo de todo o processo. Embora as discussões em rede social tenham permeado também os demais módulos, nesse, em especial, as discussões no grupo criado na rede social *Facebook* serviram para verificar os progressos obtidos com relação à argumentação: abordagens realizadas pelos estudantes, reflexão e análise sobre os temas então discutidos, a explanação de ideias, a construção de argumentos para defendê-las, sustentação da tese defendida, bem como a interatividade (professora-alunos) e a cooperação em que se deu toda a discussão. De acordo com o tema em debate, foi solicitado aos alunos também que produzissem pesquisas, *vines*, júri simulado, entre outras atividades, para ajudar na sistematização dos conhecimentos sobre argumentação. O material produzido, dessa forma, foi para reforçar a argumentação desenvolvida pelo aluno ou pela equipe de trabalho.

Por se alicerçar nos fundamentos da pesquisa-ação, o PEI buscou sempre aliar *prática* e *reflexão*, haja vista que uma *prática reflexiva* pode favorecer, em peso, o trabalho do pesquisador, ao oferecer-lhe condições de interferir na prática pedagógica, de maneira consciente e embasada teoricamente.

Nesse sentido, um intenso trabalho de ação-reflexão-ação subsidiou a prática pedagógica, considerando que, em uma abordagem sociointeracionista, o professor deve

sempre (re)modelar e (re)avaliar seus planejamentos e, até mesmo, reconduzir sua metodologia, na tentativa de alcançar melhores resultados. Assim, fez-se necessário, em todo tempo, refletir sobre as ações desenvolvidas, verificando os resultados obtidos e, de forma processual, avaliar a relevância de manter a proposta, adaptá-la ou alterá-la, de acordo com as necessidades que se impuseram no decorrer do trabalho.

Com o propósito de desenvolver práticas argumentativas, inicialmente, trabalhamos assuntos relacionados às tecnologias da informação e seu uso cotidiano, uma vez que percebemos o quanto os recursos tecnológicos são atrativos para os estudantes da turma, ao mesmo tempo em que geram inseguranças e incertezas quanto ao seu uso adequado. Entretanto, é oportuno salientar que, na condução das atividades realizadas, pesquisamos outros temas de relevância social e que despertavam o interesse dos estudantes, para discussão em sala - por meio de atividades coletivas e debates - e em rede, por meio de interação on-line, realizada no grupo fechado criado na rede social *Facebook*.

Nessa perspectiva, buscamos trabalhar temáticas atuais, na tentativa de mobilizar os discentes a refletirem sobre os problemas em discussão nas diversas mídias e que envolvessem, de forma efetiva, a análise dos discursos como forma de contribuir na formação social e cidadã dos jovens estudantes.

Em todos os módulos deste projeto de intervenção, aplicado entre os meses de setembro e novembro de 2014, os alunos foram avaliados conforme sua participação nas atividades propostas, de forma oral e escrita, bem como sua interação no grupo criado na rede social *Facebook*. Comprometimento, responsabilidade e dedicação às tarefas solicitadas foram alguns dos aspectos observados no decorrer do processo de intervenção. O progresso do aluno com relação ao desenvolvimento de suas habilidades argumentativas, de forma geral, foi o foco do trabalho desenvolvido. Foram consideradas, sobretudo, atividades relacionadas à reflexão, análise e interatividade para nortear a avaliação do desempenho de cada estudante.

2.1.5 Coleta de dados: instrumentos utilizados

Para coletar dados, utilizamos, nesta pesquisa, diferenciadas técnicas. Convém ressaltar que a primeira delas foi a *observação participante*, na qual, conforme elucida Gil (1999), o observador assume o papel de um membro do grupo. Assim, enquanto a observação simples se caracteriza pelo fato de o observador permanecer alheio à comunidade, grupo ou

situação que pretende pesquisar, a observação participante, por sua vez, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Consiste, pois, na participação ativa do observador na realidade estudada, em que este atua como um dos elementos componentes do grupo ou situação de estudo. Em nossa pesquisa, então, adotamos esse método, considerando que, como professora, atuamos diretamente com a turma, o que nos permitiu, entre outros fatos, diagnosticar o problema dos estudantes no que se refere à produção de textos argumentativos.

Utilizamos ainda o *questionário* - técnica em que o pesquisador aplica questões previamente elaboradas e registra as respostas - a fim de levantar o perfil dos estudantes como usuários das redes sociais na internet. Conforme Gil (2002), este é o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. Dessa forma, essa técnica se configurou como um meio prático e eficaz de obtermos informações sobre o perfil da turma: o nível de interesse e participação dos estudantes em redes sociais, de uma forma geral, bem como as principais ações que desenvolviam por meio delas.

Elaboramos, também, um Projeto Educacional de Intervenção – PEI (Apêndice B), por meio do qual foram desenvolvidas e aplicadas dinâmicas e atividades diferenciadas, que serviram para pontuar, de forma mais precisa, as reais dificuldades dos discentes quanto à produção de textos argumentativos e, sobretudo, para buscar formas de atuar sobre o problema identificado, a fim de superá-lo. Assim, por meio desse PEI, foram aplicadas atividades diversificadas, dentre as quais coletamos três *corpora* para análise de dados, a saber: uma produção inicial (P1), os *logs* que compuseram a participação dos alunos no grupo *Ponto de vista* e uma produção final (P2).

2.1.6 Análises dos resultados

Na análise dos dados desta pesquisa, utilizamos, em alguns momentos, uma abordagem quantitativa (uma vez que os dados foram, em determinados casos, transformados em números, para construção de gráficos e tabelas), mas ênfase foi dada à abordagem qualitativa, haja vista que o nosso enfoque foi a análise e interpretação dos dados, com vistas à observação da situação da turma antes, durante e após a aplicação do projeto educacional de intervenção, para verificação dos resultados alcançados.

Assim, ao analisar os dados obtidos por meio do questionário, bem como os textos dos estudantes que serviram como *corpus* desta pesquisa (produção inicial, produção final e comentários realizados no grupo fechado criado na rede social *Facebook*), buscamos observar os dados coletados, à luz das concepções teóricas trabalhadas no Capítulo 1, a fim de melhor entender a realidade, interpretar e confrontar resultados. Tais ações nos permitiram avaliar, conforme nos propusemos, as contribuições das redes sociais no desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação.

CAPITULO 3 AS CONTRIBUIÇÕES DAS REDES SOCIAIS PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Neste capítulo, analisaremos os dados coletados ao longo da pesquisa, à luz das abordagens teóricas apresentadas no Capítulo 1. Assim, o questionário aplicado, as produções de texto realizadas pelos estudantes (produção inicial e produção final), bem como os *logs* das participações dos alunos no grupo *Ponto de vista* serão aqui analisados, com vistas ao levantamento do perfil da turma e do padrão de desempenho dos alunos no início e ao término da proposta apresentada. Desse modo, a análise desses dados nos permitirá interpretar e confrontar resultados e, por conseguinte, avaliar as contribuições das redes sociais no desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação.

3.1 Perfil dos estudantes

O perfil dos alunos foi identificado a partir da coleta de dados, utilizando o instrumento *questionário* (Apêndice A), aplicado no mês de setembro de 2014. Por meio dele, foi possível verificar, com maior precisão, o perfil dos estudantes e o real interesse destes por internet e, em especial, por *sites* de redes sociais. Foram pesquisados 21 (vinte e um) alunos (doze do sexo feminino e nove do sexo masculino), todos eles com faixa etária entre 14 e 16 anos, sendo que a maioria (64%) tinha 14 anos.

Com relação ao uso do computador, 100% dos alunos responderam ter acesso à internet. Questionados sobre o lugar onde esses acessos aconteciam, sete pessoas (33%) responderam ser *em casa*. É oportuno salientar que a maioria dos alunos precisava recorrer a *lan house*, casa de amigos e parentes ou, então, que alguém colocasse crédito em seus celulares para poderem acessar à internet, uma vez que nenhum deles tinha renda própria.

Em que lugar você mais acessa a internet?

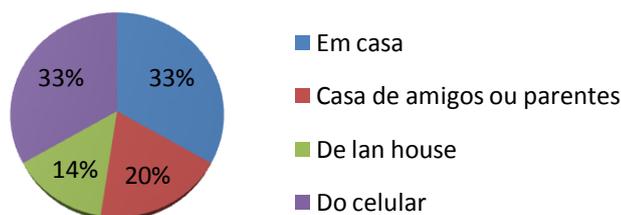


Figura 02: Perfil da turma - local de acesso à internet
Fonte: Pesquisa empírica (2014)

Quando interrogados sobre o principal objetivo ao usar a internet, constatamos que, de fato, os alunos desta turma têm grande interesse por redes sociais. O percentual de pesquisados que revelaram que, ao navegar na internet, a maior finalidade era *estudar* ou *jogar* foi bem inferior aos que declararam ser *acessar as redes sociais*, conforme se verifica na FIG. 03.

Você usa mais a internet para:

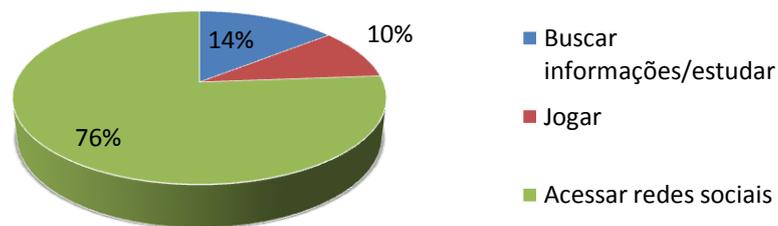


Figura 03: Perfil da turma - objetivo ao acessar a internet
Fonte: Pesquisa empírica (2014)

Com relação ao uso das diferentes redes sociais, constatamos que o *Facebook* era, de fato, a mais popular entre os estudantes: 100% deles declararam ser esta a rede que mais acessavam.

Por fim, por meio da última pergunta do questionário, verificamos o tempo que, em geral, os estudantes destinam, por semana, para acesso à internet.

Normalmente, quantas horas semanais você navega na internet?

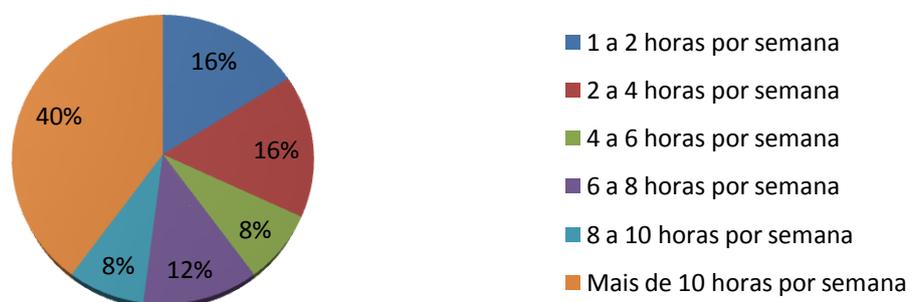


Figura 04: Perfil da turma: tempo de acesso à internet por semana
Fonte: Pesquisa empírica (2014)

Verificamos, pois, que 60% da turma acessam a internet pelo menos uma hora diária. Todavia, não podemos ignorar que 40%, por sua vez, têm pouco acesso à internet, havendo, pois, a necessidade de utilizar, para participação das atividades propostas nesta pesquisa, o laboratório de informática.

3.2 Projeto Educacional de Intervenção

Como já foi explicitado anteriormente, a fim de minimizar a dificuldade diagnosticada na turma com relação à argumentação, elaboramos um Projeto Educacional de intervenção - PEI.

Esse trabalho, conforme já se mencionou, teve suas ações alicerçadas na teoria de David Thornburg (1996), intitulada "Metáforas para o aprendizado no século XXI", a qual defende a importância dos ambientes cognitivos e afetivos para ensinar e aprender - desdobrando-se, pois, em quatro módulos, cada um deles relacionado a uma das metáforas: *reunião em torno da fogueira, visita ao poço, recolhimento na caverna e participar da vida*.

Analisaremos aqui o desenvolvimento geral e resultados das propostas realizadas, os desafios encontrados e, sobretudo, as contribuições de cada módulo no desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação. Salientamos que, como nosso trabalho se ancorou no tripé ação-reflexão-ação, algumas adaptações foram realizadas com relação à proposta inicial, de acordo com a necessidade observada no decorrer da intervenção.

3.2.1. Módulo *Conhecendo*

Considerando a metáfora *A reunião em torno da fogueira* e suas especificidades, este módulo teve como principal ação a discussão, coordenada pela professora, sobre as características gerais do tipo textual argumentativo e sobre a importância da argumentação, na defesa de um ponto de vista.

A primeira atividade realizada neste módulo, que introduziu, portanto, o trabalho proposto, foi a dinâmica "Objeto sobre a mesa". Por meio dela, foi possível fazer uma explanação inicial sobre *pontos de vista* e, a partir da discussão sobre o tema, promover,

então, algumas reflexões sobre o assunto. Conduzidos pela professora, os estudantes puderam perceber que um mesmo objeto pode gerar pontos de vista diferenciados, de acordo com o lugar em que o observador se posiciona. A discussão se expandiu e pudemos transformar essas observações em uma metáfora da vida real, trazendo a discussão para o contexto social. Foi possível discutir com a turma que um mesmo fato pode gerar pontos de vista ou opiniões diferentes, de acordo com a situação (social, política, econômica, religiosa etc.) dos sujeitos envolvidos.

Dando continuidade à reflexão, realizamos a atividade 1.2 (Apêndice B). Foi possível notar significativo envolvimento dos alunos, os quais se revelaram bastante interessados na dinâmica da aula. Por meio da exposição em projetor de multimídia de diversas imagens de duplo sentido, demos prosseguimento à discussão sobre *pontos de vista*. Ao apresentar as imagens, desafiamos os estudantes a verbalizarem o que conseguiam visualizar nelas. Observações diferenciadas surgiram, então, a partir da mesma imagem, sobretudo as que apresentavam recurso de ilusão de ótica, o que favoreceu uma profícua reflexão sobre pontos de vista.

O envolvimento e entusiasmo dos estudantes foram notórios e a discussão sobre o assunto foi bastante produtiva. Alguns queriam convencer os outros colegas de que o seu ponto de vista era o mais adequado sobre a imagem exposta e, para isso, utilizavam recursos diversos. Nesse contexto, tivemos a oportunidade de ressaltar a necessária valorização do ponto de vista do outro e a coexistência de opiniões/pontos de vista diferentes sobre o mesmo tema. De acordo com o desenvolvimento da discussão, foi possível esclarecer aos alunos que, em um debate ou discussão, sempre existirão pontos de vista distintos e até mesmo contraditórios, mas todos devem ser respeitados, pois retratam a opinião de cada pessoa, não havendo, pois, ponto de vista "certo" ou "errado".

Destacamos, ainda, a necessidade de utilizar estratégias diferenciadas e eficazes para convencer o nosso interlocutor sobre o ponto de vista defendido. Dessa forma, expusemos a importância da argumentação quando se tem por finalidade convencer, persuadir. Finalizamos a aula esclarecendo que, quando temos um ponto de vista sobre um assunto e queremos gerar convencimento, é preciso fazer uso de estratégias de argumentação.

Nas aulas seguintes, realizamos exposição dialogada sobre as características gerais do texto argumentativo, em *power point* (Apêndice B, atividade 1.3), por meio da qual os alunos puderam relembrar conhecimentos adquiridos ao longo das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) sobre os gêneros textuais em que predomina a argumentação (com ênfase nos gêneros artigo de opinião, editorial, debate e resenha crítica), bem como adquirir

novos conhecimentos, sobretudo com relação à estrutura do texto argumentativo (ancoragem, tese, argumentos e conclusão) e os tipos de argumentos (citação, autoridade, valoração, causa e consequência, exemplificação, entre outros).

A atividade seguinte (Apêndice B, atividade 1.4) foi a criação de grupo na rede social *Facebook*. Para isso, conduzimos os estudantes ao laboratório de informática e, acompanhados pelo monitor de informática, realizamos a criação do grupo *Ponto de vista* (nome sugerido pela turma). Na oportunidade, esclarecemos para os alunos a real finalidade do grupo: criar um ambiente de interação e integração entre alunos e professores e, também, um espaço de debate sobre temas diversos, ampliando os diálogos e discussões iniciadas em sala de aula.



Figura 05: Grupo *Ponto de vista* Facebook (2014)

Nesse contexto, incentivamos a participação dos alunos no grupo *Ponto de vista* e realizamos algumas postagens iniciais (não computadas e analisadas neste trabalho), com o propósito de desejar boas-vindas e gerar interação entre estudantes e professora em ambiente digital. Os alunos também fizeram algumas postagens, geralmente voltadas para o lado

cômico, as quais contribuíram também para que todos se ambientassem e reconhecessem no grupo *Ponto de vista* um espaço de integração. No dia seguinte, realizamos, então, a primeira postagem relacionada ao tema trabalhado em sala (Apêndice B, atividade 1.5). Dessa forma, como o estudo inicial com a turma foi sobre *pontos de vista e importância da argumentação*, julgamos oportuno fomentar uma discussão, a partir de um cartum, sobre esses assuntos.¹⁰

O módulo *Conhecendo*, embasado na orientação do mestre aos aprendizes, assumiu grande relevância no processo como um todo. As dinâmicas realizadas e, também, o uso das tecnologias nesse primeiro momento, em nosso trabalho, foram de grande importância. Tais ações permitiram que a exposição por parte da professora fosse menos tradicional, propiciando uma maior dinamicidade e, conseqüentemente, despertando maior interesse dos estudantes pelas aulas. Ribeiro e Araújo (2009) ressaltam que é incontestável o fascínio que as tecnologias exercem sobre a vida das pessoas e que elas atraem não somente os adultos, mas também jovens e principalmente as crianças, salientando que a internet parece ser a tecnologia que mais atrai as pessoas de todas as idades.

Cumprido destacar que, embora este módulo se caracterize, conforme a metáfora da *reunião em torno da fogueira*, pelo contato do mestre com os aprendizes para ensinamentos, a voz do aluno se fez ouvir também nesta etapa. Como professora, aqui, mediamos o conhecimento, trazendo novas informações para os aprendizes. Entretanto, não se pode esquecer que no contexto atual da educação, não apenas o falar-ditar do professor pode ressoar na sala de aula, uma vez que, no século XXI, já não se pode admitir essa passividade por parte do educando, contrapondo à supremacia e até mesmo autoritarismo do professor. A exposição pelo professor, então, não pode silenciar a voz do aluno. Conforme salienta (SILVA, 2002), a resposta autônoma e criativa do aluno deve fazer parte da dinâmica da sala de aula. A intervenção do aluno no andamento das aulas deve romper, de acordo com o autor, com a tradicional separação emissão/recepção.

Neste módulo, então, mesmo que caracterizado pela exposição do conteúdo pela professora, houve interatividade e intervenção dos alunos, sobretudo nas atividades 1. 1, 1.2 e 1.5, as quais se constituíram na cooperação e participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos na construção do saber: professores e alunos.

Convém destacar, na realização deste módulo, poucos, mas consideráveis entraves, sobretudo com relação à utilização dos recursos de multimídia. Embora a escola

¹⁰ As participações no grupo *Ponto de vista* serão analisadas detalhadamente no tópico 3.3.2 *Corpus 2: Postagens no grupo Ponto de vista*. Aqui, abordaremos as contribuições de forma superficial, apenas para relatar como parte de cada um dos módulos.

conte com um servidor que trabalha exclusivamente no laboratório de informática, para prestar assistência aos alunos e professores, muitos foram os desencontros com este profissional, devido ao seu elevado número de ausências, o que comprometeu o andamento do trabalho. Por esse motivo, algumas aulas, previstas para acontecer no laboratório, tiveram de ser adiadas. Tais imprevistos, embora não tenham impedido a realização das aulas, acabaram por interferir na dinâmica do trabalho e no planejamento do tempo destinado a cada uma das atividades.

3.2.2. Módulo *Dialogando*

Este módulo, referente à metáfora *visita ao poço*, baseou-se na interação e diálogo entre os aprendizes. Esta etapa foi relevante para a construção do conhecimento acerca do texto argumentativo, pois favoreceu a troca de conhecimentos por meio de atividades coletivas, bem como debates em sala e em ambiente digital, permitindo a realização de aulas mais interativas e com maior participação dos alunos.

A primeira atividade deste módulo (2.1, Apêndice B) consistiu em uma dinâmica "Texto como pretexto" (KLEIMAN, 1989), que teve como objetivo discutir com os alunos a importância da argumentação, em distintas situações e gêneros textuais. O trabalho foi bastante produtivo e, após as apresentações e socialização das propostas e respectivos resultados, discutimos a importância da argumentação em diversas situações comunicativas. Por meio das apresentações das equipes, foi possível perceber que as pessoas que utilizavam diferentes estratégias de argumentação conseguiram convencer mais facilmente seus interlocutores, não somente em textos classificados como argumentativos, mas também em outros tipos de textos, como os narrativos, descritivos e injuntivos, apresentados na sala.

Essa dinâmica ratificou, portanto, o que defende Koch (1996) a respeito do ato de argumentar. Segundo a autora, não existe neutralidade na produção de um discurso (ação verbal dotada de intencionalidade), pois a interação social por intermédio da língua é caracterizada, fundamentalmente, pela argumentatividade. Acrescenta ainda que todo ato discursivo (até mesmo em uma narração ou descrição, em maior ou menor grau) busca influenciar o outro, "influir sobre seu comportamento ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões" (KOCH, 1996, p.19).

A atividade 2.2 (Apêndice B) foi dividida em etapas. A primeira delas, realizada em equipes, foi a leitura e discussão de textos (crônica, charge e reportagem) que tratam sobre o uso cotidiano das tecnologias da comunicação, trazendo, cada um deles, abordagens diferenciadas sobre o assunto. Logo após, os alunos responderam, ainda em grupos, algumas questões relativas aos textos, as quais propiciavam uma análise sobre o tema, bem como a expressão da opinião dos alunos sobre o assunto em debate. Os grupos puderam, nessa tarefa, compartilhar opiniões e argumentos.

Esta etapa foi de fundamental importância, pois ofereceu um suporte aos alunos sobre o conteúdo trabalhado, a fim de auxiliar a próxima atividade: produção de textos argumentativos, na oralidade e na escrita, para identificação das reais dificuldades dos estudantes. Assim, inicialmente, para observar o desempenho geral da turma com relação à argumentação na oralidade, trabalhamos o gênero textual *debate* e suas especificidades e, após essa etapa inicial, de explanação sobre as características do gênero, explicamos que realizaríamos um debate na sala sobre o tema "Uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais".

No dia do debate, introduzimos a discussão com comentários gerais sobre o tema. Os alunos, gradativamente, começaram a manifestar seu ponto de vista, com base nas leituras que haviam feito. Alguns consideraram que as novas tecnologias (sobretudo o computador e o celular) podem aproximar pessoas, facilitando a comunicação entre elas. Outros alunos, por sua vez, defenderam a ideia de que, muitas vezes, as pessoas se ocupam tanto com o uso dos recursos tecnológicos que acabam deixando de se interagir face a face com as pessoas que estão mais próximas.

Embora tenhamos conseguido promover uma discussão sobre o assunto, consideramos que o debate foi pouco produtivo. Do total de vinte e um pesquisados, registramos a participação de dez estudantes. Destes, quatro conseguiram se expressar com maior facilidade, tomando posição sobre o assunto e defendendo seu ponto de vista por meio de argumentos. Seis participantes, entretanto, apesar de explicitarem uma opinião sobre o assunto, não conseguiram trazer argumentos que consolidassem a ideia por eles defendida. Os demais (onze alunos) silenciaram-se e, mesmo influenciados a participarem, não se manifestaram durante todo o debate.

Após essa discussão, realizamos a atividade 2.4 (Apêndice B) - a qual estamos chamando de Produção Inicial (ou P1) - para verificação e registro das dificuldades dos alunos quanto à produção de textos argumentativos. Nesse sentido, os alunos realizaram uma produção de artigo de opinião, na qual lhes era solicitado que, a partir da observação de uma

charge, analisassem o tema em discussão (A influência das tecnologias nas relações interpessoais)¹¹.

A próxima atividade, então, foi uma discussão sobre esse assunto, em rede social (Atividade 2.5 - Anexo B). Assim, postamos no grupo *Ponto de vista* um vídeo que tinha como temática *a influência da internet na vida social: aproximação ou distanciamento entre as pessoas?* Essa foi a primeira discussão sobre o tema em ambiente virtual e contou com a participação de onze alunos.

Na aula seguinte, assistimos ao filme "O grande debate" (CALIFÓRNIA, 2007). A obra cinematográfica retrata a trajetória de um professor universitário que enfrenta o desafio de formar uma equipe de debatedores para enfrentar grandes universidades e, em especial, uma instituição reconhecida por ser imbatível na argumentação e persuasão. O filme propiciou uma discussão produtiva acerca da importância da argumentação (Atividade 2.6 - Apêndice B), considerando, sobretudo, a determinação do professor em formar uma equipe, que teve que aprender a usar o poder da palavra como principal instrumento para enfrentar os desafios. O debate sobre o filme, então, envolveu uma série de reflexões sobre tese, argumentos e tipos de argumentos, favorecendo uma revisão sobre os conteúdos já trabalhados.

Após assistirem ao filme, postamos no grupo a última atividade deste módulo: o vídeo *Conveniência no Banco do Brasil*¹², que favoreceu, de forma bem-humorada, uma reflexão sobre o uso exagerado das tecnologias. Em sala, a turma foi dividida em dois grupos, de acordo com as teses:

- GRUPO 1: As novas tecnologias facilitam a vida das pessoas;
- GRUPO 2: As novas tecnologias alteram as relações pessoais.

Os alunos, então, precisavam defender o ponto de vista assumido pelo seu grupo, buscando argumentos que fossem, de fato, convincentes e articulando fatos ocorridos no vídeo com a ideia defendida.

Na realização deste módulo, destacamos a dificuldade que tivemos com relação ao acesso ao Laboratório de Informática. Como já foi ressaltado anteriormente (módulo *Conhecendo*), o monitor do laboratório se ausentava muito das atividades escolares e, ainda,

¹¹ A análise da *produção* inicial (P1) será apresentada detalhadamente no tópico 3.3.1 (*Corpus 1: Produção inicial*).

¹² Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9Hq3-UqsFo>>. Acesso em 04/07/2014

não solucionava os problemas técnicos em tempo hábil, o que acabou comprometendo, mais uma vez, o desenvolvimento do trabalho proposto. No caso específico das atividades relacionadas ao uso das redes sociais, o objetivo era levar os alunos, periodicamente, ao laboratório para que pudessem ler as postagens, os comentários dos colegas e realizar seus próprios comentários. No entanto, muitas vezes, nos dias agendados para aula do laboratório de informática, tínhamos problemas de ordem técnica, que impossibilitavam que a aula ocorresse conforme o planejamento, haja vista que havia alunos que não tinham acesso à internet em casa e ainda não haviam realizado nenhuma participação no grupo. As atividades realizadas no laboratório, então, eram de fundamental importância nesse momento.

Comunicamos a situação à direção da escola que, mais uma vez, orientou o monitor de informática com relação à importância deste projeto, bem como solicitou um maior compromisso para auxiliar o nosso trabalho. A partir de então, foi possível realizar um trabalho mais produtivo e, quando agendado, o laboratório estava disponível para uso dos computadores. Ressaltamos também que a internet não tinha uma velocidade de qualidade. De tal forma que, quando os vinte e um computadores estavam conectados à internet, o acesso ficava muito lento. Entretanto, cumpre-nos salientar que todos esses contratempos, embora tenham dificultado em peso a realização das atividades, não impediram que todas elas fossem executadas, conforme planejado.

A troca de conhecimentos que caracterizou este módulo, tanto em ambiente digital, quanto nos debates e na realização de atividades em geral, veio corroborar teorias como a da *cognição distribuída*, a qual defende que o conhecimento se constrói colaborativamente.

Ratificando o que foi proposto neste módulo, vale ressaltar, ainda, o que Silva (2002) salienta a respeito da interatividade na sala de aula. O autor destaca que o professor passa a ter um novo desafio: "modificar a comunicação no sentido da participação-intervenção, da bidirecionalidade-hibridação e da permutabilidade-potencialidade" (SILVA, 2002, p. 185). Assim, é preciso despertar a resposta autônoma, criativa e não prevista do aluno, a fim de disponibilizar redes de conexões no tratamento dos conteúdos de habilidades.

Constatamos, neste módulo, o quanto o (com)partilhar conhecimentos pode contribuir para que os aprendizes superem dificuldades e aprendam com maior facilidade. Foi possível notar que, nesta etapa, em que os estudantes estavam, em geral, agrupados, a interação entre eles favoreceu a socialização, o compartilhamento e a construção colaborativa do conhecimento sobre o conteúdo. Contribuiu, ainda, no processo de formação de opiniões e na consolidação de argumentos, haja vista que o trabalho realizado teve como objetivo

incentivar o diálogo, o posicionamento crítico, a interatividade e a troca de conhecimentos na discussão sobre os temas abordados, tanto em atividades em sala como em ambiente virtual.

O tratamento da linguagem como forma de interação social, como propõem Bakhtin (1997) e Koch (2009), entre tantos outros estudiosos que entendem o texto como lugar de interação, ganhou relevo especial neste módulo, considerando que as práticas se consolidaram a partir da concepção interacional (dialógica) da língua. O conhecimento, dessa forma, não se construiu tão somente pela mobilização dos saberes, de forma individual, mas, sobretudo, pelo fenômeno social da interação verbal, do contato entre os sujeitos e da troca de conhecimentos entre eles.

3.2 3 Módulo *Refletindo*

Este módulo, que representa a metáfora "recolhimento na caverna", caracterizou-se por atividades individuais, todas elas objetivando promover reflexão e análise pessoal sobre os temas em discussão e, em especial, sobre as especificidades do tipo textual argumentativo.

Nesse sentido, foram trabalhados alguns temas, ainda voltados para o uso das tecnologias. Dessa vez, foram apresentados textos argumentativos (artigos de opinião e dissertação escolar), com opiniões divergentes sobre os temas em discussão, para que os alunos compreendessem a estrutura básica dos textos, observando como os autores respaldavam suas opiniões ao apresentar a tese, defendê-la por meio de argumentos, bem como a forma utilizada para concluir os textos.

Nessa perspectiva, as atividades 3.1 e 3.2 (Apêndice B) envolveram leitura e interpretação de textos diversos, abrangendo temáticas voltadas para as mídias em geral (enfatizamos a televisão e a internet) e seus aspectos positivos e negativos, poder de influência ou manipulação. Os temas trabalhados geravam opiniões divergentes em sala e puderam ser analisados por meio de atividades que propunham não somente o reconhecimento das partes integrantes dos textos (ancoragem, tese, tipos de argumentos e conclusão), como também a comparação entre os textos, com ênfase na distinção entre as ideias defendidas pelos autores e as estratégias de convencimento empregadas por cada um deles.

Ainda nessas atividades, foi contemplada a produção textual, pois, a partir de charges retratando os temas em análise, solicitamos também que os alunos identificassem a

ideia defendida pelo autor na construção daquele texto e que ele próprio produzisse tese e argumentos para fundamentar o posicionamento apresentado. Freire (1996), defensor da leitura crítica como forma de insubmissão, em *Pedagogia da autonomia*, destaca que a escola precisa incentivar a capacidade crítica do educando. Esse pensador condena, pois, o discurso “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador. Em suas palavras, é necessário superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” e o professor deve ser consciente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Diferentemente dos módulos anteriores, então, por meio das atividades propostas nesta etapa, os alunos puderam *aprender a produzir* o texto argumentativo, pois o que se nota, muitas vezes, é que, nas aulas destinadas à produção de textos, são apresentadas as características do gênero textual em estudo e, após a leitura de alguns textos de embasamento, já é solicitada ao aluno uma produção textual daquele gênero. Notamos que tais estratégias são insuficientes para capacitar o aluno a produzir, com autonomia, um texto conforme o que se espera. Por isso, em geral, os resultados são pouco satisfatórios. Conforme ressalta Cagliari (2009), a produção de um texto escrito envolve problemas específicos e, considerando que cada texto [ou gênero textual] tem sua função, todos devem ser ensinados e trabalhados na escola.

Nesta etapa, então, julgamos necessário e fundamental, respaldar o aluno com todo o suporte necessário para que ele reconhecesse e produzisse, gradativamente, as partes integrantes de um texto argumentativo, analisando todas as suas características, em atividades que tinham como primazia não a análise estrutural, mas que enfatizavam as ideias e as estratégias de argumentação empregadas pelos autores. É um trabalho que demanda tempo, acompanhamento individual e persistência, por parte dos alunos e também da professora, pois é nesta etapa que se consegue verificar as reais dificuldades dos alunos. Um texto argumentativo requisita do autor uma maior atenção, na tentativa de convencer o interlocutor. E, embora na oralidade, seja comum e corriqueira a prática de convencimento, essa não é uma tarefa tão fácil de ser realizada na produção escrita.

Conforme salienta Charaudeau (2010, p. 201), em *Linguagem e discurso*, o texto argumentativo “está em contato com um saber que leva em conta a experiência humana, através de certas operações de pensamento” e acrescenta que o *modo* de organização *argumentativo* é mais difícil de ser tratado do que o *narrativo*, explicando que “a tradição escolar nunca esteve muito à vontade com essa atividade da linguagem [argumentação], em contraste com o forte desenvolvimento do *Narrativo* e do *Descritivo*”.

O autor salienta ainda que a argumentação dirige-se à parte do interlocutor que raciocina (capacidade de refletir e de compreender). Entendemos, então, a importância de conduzir o aluno a atividades que, de fato, o levem à reflexão e compreensão dos temas em debate e, também, das especificidades do texto argumentativo, para que possa, por conseguinte, produzir seus próprios argumentos com maior autonomia.

Após a realização de atividades individuais de reflexão, passamos, então, para o momento da socialização das atividades desenvolvidas, momento em que era possível esclarecer dúvidas e ouvir as ideias defendidas pelos alunos sobre os temas em análise.

A próxima etapa desse módulo (Atividade 3.3 - Apêndice B) foi muito bem aceita pelos estudantes. Produzimos um jogo digital em *power point*, intitulado *Todo mundo ajuda o Chris*, com a finalidade de trabalhar o conteúdo argumentação. Este objeto de aprendizagem foi instalado em cada um dos computadores do laboratório de informática para que os alunos pudessem, individualmente, refletir, de uma forma descontraída, sobre o conteúdo trabalhado.

A produção do jogo foi inspirada em seriado de humor norte-americano que tem como protagonista o personagem Chris, muito conhecido pelo público infanto-juvenil. Nesse contexto, utilizamos a trajetória de um jovem universitário que, ao se candidatar a uma vaga de emprego em uma empresa de jornalismo e marketing de sua cidade, teve que passar por um processo de seleção que envolvia entrevista, prova escrita e teste de habilidades. O jogo, então, convidava o estudante a ajudar o personagem Chris a vencer os desafios propostos pelo chefe do setor de Recursos Humanos, todos eles envolvendo estratégias relacionadas à argumentação.

Os alunos se entretiveram muito com esse objeto de aprendizagem e percebemos que houve, de fato, construção do conhecimento. Por meio dos desafios propostos, as estratégias de argumentação foram revistas e notamos que, para vencer as etapas do jogo, o aluno precisava realizar a leitura de textos diversos (crônica argumentativa, vídeo e charges), analisar as teses defendidas em cada um dos textos, compará-las e, sobretudo, compreender a importância da argumentação.

Na aula seguinte, socializamos as impressões dos alunos com relação ao jogo e analisamos cada um dos desafios do personagem Chris, bem como as estratégias relacionadas à argumentação que precisavam ser retomadas para vencer as etapas do jogo.

Dando sequência às atividades do módulo, conduzimos os estudantes ao laboratório de informática, onde puderam ter acesso a mais uma postagem do grupo *Ponto de vista*. Dessa vez, o tema *influência da televisão* era discutido por meio de charges que abordavam o caráter manipulador desse veículo de comunicação. O aluno, então, era

convidado a analisar, diante das discussões já realizadas em sala, o ponto de vista defendido pelos autores e, ainda, explicitar a sua opinião sobre o assunto, defendendo-a por meio de argumentos. Nesta etapa, notamos que, paulatinamente, as contribuições dos alunos se tornavam mais significativas e os comentários, mais adequados à proposta realizada.

Ressaltamos que, neste módulo, a principal dificuldade foi a necessidade de direcionar o trabalho para alguns casos específicos de alunos mais desinteressados. Por se tratar de um trabalho individual, que exige do discente maior concentração e reflexão sobre os temas em debate, foi necessário um maior tempo destinado às atividades e, sobretudo, uma atenção mais individualizada para aqueles alunos que se distraem com maior facilidade.

Ademais, as dificuldades de alguns alunos relacionadas à leitura, compreensão e produção de textos, neste módulo, agigantaram-se, pois as atividades enfatizaram não somente leitura, mas uma análise mais profunda e reflexiva e, ainda, a produção de tese e argumentos. Para tanto, o acompanhamento sistemático da professora se fez necessário. Assim, houve alterações no planejamento com relação ao tempo destinado à realização das atividades e à socialização, pois, por meio da correção das atividades, era possível fazer esclarecimentos, que certamente foram fundamentais para a superação de dúvidas e dificuldades de muitos alunos.

O módulo *Refletindo*, portanto, foi de suma importância no desenvolvimento da proposta de intervenção. Acreditamos, inclusive, que esta etapa foi o grande diferencial para a obtenção dos resultados alcançados. Percebemos que o fato de acompanhar, de forma mais sistemática e pontual, o trabalho do estudante foi determinante na construção dos conhecimentos. Assim, após exposição por parte da professora (módulo *Conhecendo*) e atividades dialógicas e interativas (Módulo *Dialogando*), o trabalho de reflexão individual sobre o conteúdo trabalhado ganhou grande significação no desenvolvimento desta proposta.

As atividades deste módulo, então, vieram corroborar o que Koch (1996) preconiza a respeito do ensino da língua, salientando que a preocupação básica do professor não deve ser levar ao aluno somente o conhecimento da gramática, mas, sobretudo, conduzi-lo ao desenvolvimento da capacidade de *refletir*, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

3.2.4 Módulo *Praticando*

Este módulo, que convida o estudante a *participar da vida*, é a etapa na qual os aprendizes colocam em prática todos os conhecimentos adquiridos no decorrer do processo. Aqui, os alunos foram desafiados a produzir textos variados, tanto em ambiente digital, como em sala (debates, júri simulado, *vines*) e, para tanto, fizeram pesquisas diversas. Nesta etapa, solicitamos também uma produção de texto argumentativo (produção final ou P2), por meio da qual foi possível verificar os avanços obtidos por meio desta proposta de intervenção¹³.

A primeira atividade desenvolvida foi a produção de *vine* (Atividade 4.1 - Apêndice B). Para tanto, foram escolhidos dois temas pelos alunos: uso do celular na sala de aula e Lei da Palmada. Inicialmente explicamos para os estudantes o que é o *vine* (embora muitos deles já conhecessem e fizessem uso desse aplicativo).¹⁴ Explicamos sua potencialidade pedagógica aos estudantes, como forma de associar os temas discutidos em sala com a produção de pequeno vídeo, utilizando o aparelho celular. Salientamos que a criatividade seria muito importante na produção do *vine* e que, por meio dele, deveriam explicitar o ponto de vista defendido pela equipe sobre os temas em debate. Os alunos sentiram-se estimulados e empolgados com a proposta e já começaram a se organizar quanto aos temas e aos recursos a serem utilizados.

A turma teve o prazo de uma semana para realizar a atividade. E, de fato, foi possível confirmar, mais uma vez, o quanto o uso das tecnologias pode favorecer o processo ensino-aprendizagem. Notamos que o interesse dos alunos foi significativo e todas as equipes produziram os *vines*. Certamente houve produções mais criativas, em detrimento de outras, menos interessantes. De toda forma, foi notável o quanto a atividade despertou o interesse dos alunos, que se sentiram motivados a participar da dinâmica do trabalho.

A etapa seguinte, proposta para este módulo, foi a produção de um júri simulado (Atividade 4.2 - Apêndice B). Para tanto, fizemos um levantamento sobre os temas polêmicos que mais atraíam a atenção dos estudantes, dentre os quais ganharam destaque: redução da maioria penal, uso de celular na escola e Lei da Palmada. Após enquete, este último tema foi escolhido pelos estudantes para pesquisas, debates e produção dos textos propostos. Para

¹³ Tal atividade, a qual estamos chamando de *produção final* - ou P2 - será apresentada e analisada no tópico 3.3.3.

¹⁴ Criado em 2012 pela rede social *Twitter* e lançada oficialmente em 2013, esse aplicativo permite a produção de pequenos vídeos (até seis segundos). Como não é necessário possuir domínio das técnicas de produção e edição de vídeo, uma vez que após filmagem o próprio aplicativo faz a editoração do texto, o *vine* se configura como um dispositivo que pode oportunizar muitas possibilidades de trabalho em sala de aula.

Dolz; Schneuwly e Pietro (2004), ao definir um tema para debate, deve-se pensar em um assunto que seja suficientemente polêmico, a ponto de os alunos poderem percebê-lo como objeto de controvérsia (com a coexistência de opiniões diferentes e, mesmo, opostas) e conseguirem desenvolver uma real argumentação.

Assim, nas aulas seguintes, os alunos trouxeram de suas casas jornais e revistas, que abordavam o tema Lei da Palmada¹⁵. Em sala, reunidos em equipes, socializaram as impressões que tiveram sobre os textos lidos. Logo após, foram encaminhados ao laboratório de informática para realização de consultas sobre o tema na internet, com acompanhamento da professora de Língua Portuguesa e, também, do monitor de informática. Os próprios estudantes postaram também no grupo *Ponto de vista* vídeos polêmicos sobre o assunto.

Após essa etapa, dedicada às pesquisas, foram apresentadas pela professora as características gerais do *júri simulado*, com ênfase nos seus participantes e funções predeterminadas. Para tanto, dividimos a turma em dois grupos: *defesa* e *acusação*, designando também quem atuaria como juiz e os componentes do corpo de jurados. Estabelecemos um tempo para preparação de *tese* e *argumentos*, a partir do tema proposto, bem como tempo destinado à organização geral e ensaio. No dia marcado, os alunos realizaram o júri simulado, devidamente caracterizados e com os discursos preparados para a apresentação. Dividimos a aula em momentos, a saber: *socialização de informações* pelos grupos; *exposição oral* das partes envolvidas (juiz, réu, acusação e defesa); *debate*, com apresentação da tese inicial e defesa de ponto de vista (na medida em que surgiam *réplicas* e *trélicas*); *considerações finais* dos grupos e *veredicto*.

Apesar da dificuldade de alguns alunos em se expressar de forma oral, notamos que outros se destacaram pela facilidade na oratória e pelo poder de convencimento, na tentativa de persuadir os interlocutores. Para tanto, empregaram estratégias diversificadas: alteração no tom de voz, mudança na expressão facial, de acordo com o objetivo da fala, gestos, movimentos, bem como escolha de palavras e expressões que contribuíam para sensibilizar e convencer os colegas que faziam parte do corpo de jurados. A aula foi bastante produtiva e oportunizou uma discussão interessante sobre a Lei da Palmada. Toda a aula foi filmada e, em momento posterior, assistimos ao vídeo, analisando as estratégias de

¹⁵ Sancionada em julho de 2014, chamada informalmente de Lei da Palmada, a Lei 13.010 proíbe pais de aplicar castigo físico ou tratamento cruel ou degradante para educar os filhos.

argumentação empregadas por cada um dos debatedores e os pontos positivos e negativos na atuação de cada um, no decorrer da simulação do tribunal judiciário.

Paralelas às atividades realizadas em sala, aconteciam as postagens sobre o tema Lei da Palmada, no grupo *Ponto de vista*. Foram postados três textos (uma notícia e duas charges) que tratavam sobre o assunto, reacendendo a polêmica iniciada em sala durante as atividades. Em ambiente virtual, foi possível notar que as discussões já contavam com maior participação dos alunos e uma parcela considerável da turma já conseguia interagir de forma mais clara e espontânea, apresentando comentários em que, de fato, a argumentação estava presente.

Para avaliar o desenvolvimento dos alunos na oralidade, realizamos, na aula seguinte, um debate sobre o tema em discussão, no qual os alunos, respaldados pelo material de pesquisa e discussões já realizadas no grupo do *Ponto de vista*, puderam expressar, oralmente, seu ponto de vista sobre o assunto. Nesse debate, foi possível perceber maior participação dos estudantes, com percentual expressivo de debatedores. Dos vinte e um alunos pesquisados, dezoito participaram do debate: doze de forma efetiva, apresentando seu ponto de vista e argumentos diversificados para defendê-lo, e seis ainda inseguros quanto à defesa por meio de argumentos, mas, ainda assim, explicitando suas ideias de forma clara. Neste debate, notamos, pois, um avanço com relação à participação da turma, pois, dos onze estudantes que não participaram do primeiro debate, oito já se manifestaram neste, de forma mais ativa, e apenas três mantiveram-se calados durante todo o tempo destinado à discussão sobre a Lei da Palmada

Neste módulo, poucas foram as dificuldades encontradas. A única limitação que vale ressaltar é o fato de que, na proposta de intervenção, propusemos visita dos estudantes ao Fórum da cidade para que pudessem presenciar um júri popular e, a partir dos conhecimentos então obtidos, produzirem, em sala, o júri simulado. Entretanto, em diálogo com a direção e supervisão da escola, analisamos que não seria pertinente essa participação, levando em consideração que a pauta desses julgamentos é sempre crime doloso contra a vida, envolvendo cidadãos da região.

Para solucionar o problema, então, buscamos na internet vídeos que transmitiam trechos de júri e também filmagens de júris simulados, para que os estudantes pudessem ter uma noção mais precisa do funcionamento desses julgamentos.

Em análise geral, consideramos que a participação dos alunos neste módulo foi significativa e acreditamos que o uso das tecnologias pelos alunos na produção de *vines*, na filmagem do júri simulado, bem como nas participações no grupo do *Facebook* foram

fundamentais nesse sentido. Ao estimular o uso criativo desses recursos, voltados para o conteúdo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, acreditamos no que elucida Xavier (2005), ao tratar sobre "As tecnologias e a aprendizagem no século XXI". Esse autor enfatiza a necessidade de conduzir os estudantes a um consumo crítico dos aparatos tecnológicos, evitando que estes se tornem objetos de desejo obsessivo e até ostentação histórica.

Para este pesquisador, as TIC provocam, então, novas formas de ensinar e aprender. Esclarece que, mais que incrementar a prática pedagógica, os artefatos tecnológicos precisam ser utilizados para auxiliar a aprendizagem dos indivíduos, com vistas à multiplicação de oportunidades, para que os sujeitos-aprendizes aprendam a lidar com as informações e aplicarem-nas em sua formação de maneira crítica, interativa e multidimensional. O autor enfatiza que, para se assegurar a condição de *aprender*, três habilidades centrais são necessárias: *autonomia*, *críticidade* e *criatividade*.

3.3 Análise de *corpus*

Já apresentamos nas seções anteriores deste trabalho as dificuldades diagnosticadas na turma em que foi realizado este estudo, no que se refere à produção de textos argumentativos. Ressaltamos que os alunos, em sua maioria, apresentavam dificuldades em se expressar em situações em que eram solicitados a manifestar um ponto de vista sobre assunto debatido e defendê-lo por meio de argumentos.

Desse modo, para constatar essa dificuldade e acompanhar o progresso dos alunos, tomamos como *corpus* duas produções de texto do tipo argumentativo, realizadas pelos estudantes em sala, durante a aplicação do Projeto Educacional de Intervenção, as quais denominamos *produção inicial* (P1) e *produção final* (P2) e, também, os *logs* que compuseram a participação dos alunos no grupo *Ponto de vista* em postagens realizadas ao longo do trabalho. Assim, como já explicitamos na metodologia dessa pesquisa, observamos esses três *corpora*, coletados no decorrer da aplicação do PEI, cujas análises são apresentadas a seguir.

3.3.1 *Corpus 1: A produção inicial – P1*

A primeira atividade de produção de texto aplicada no projeto educacional de intervenção, discutindo o tema "Uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais" foi coletada, para que, por meio desse *corpus*, pudéssemos analisar as reais dificuldades dos alunos no que se refere à argumentação.

Nesse contexto, solicitamos aos vinte e um estudantes da turma que realizassem uma produção de texto do tipo argumentativo sobre o assunto debatido em sala. Nosso objetivo foi, portanto, constatar, por meio dessa atividade, as dificuldades dos alunos, para que, após atividades previstas neste Projeto Educacional de Intervenção, pudéssemos verificar se foi possível superar (ou ao menos minimizar) as dificuldades diagnosticadas na turma com relação à produção de textos argumentativos.

É importante destacar que essa atividade teve como contexto de produção:

- Exposição sobre pontos de vista, importância da argumentação, características gerais do texto argumentativo (Módulo *Conhecendo*);
- Atividades em grupo (leitura e interpretação de textos diversos), para discussão do tema; debates em sala - Módulo *Dialogando*.

Assim, a partir de charge (FIG. 06), propusemos que os alunos produzissem, com base nas atividades e discussões já realizadas em sala, um texto de opinião sobre o tema "O uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais".



Figura 06: Imagem atividade - produção inicial
Fonte: Facebook (2014)

Esclarecemos que o estudante, em seu texto, deveria identificar o ponto de vista apresentado no cartum e posicionar-se a respeito do assunto: expressar sua opinião e defendê-la por meio de argumentos. Acrescentamos que o texto deveria apresentar título e ser escrito em linguagem padrão.

A fim de facilitar a análise dos dados, tornando-a menos abstrata, estabelecemos algumas categorias, de forma simples e objetiva, com base nas habilidades propostas para a produção de textos argumentativos no CBC de Língua de Portuguesa para o Ensino Fundamental, com destaque para duas delas: "Reconhecer e usar as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa" e "Reconhecer e usar estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa" (MINAS GERAIS, 2008). Retomamos aqui a abordagem já realizada no capítulo 1, que esclarece, de acordo com o CBC, as seguintes fases ou etapas da argumentação:

- *proposta*: questão polêmica, explícita ou implícita no texto, diante da qual o locutor toma uma posição;
- *proposição*: posicionamento favorável ou desfavorável do locutor em relação à proposta, orientador de toda a argumentação;
- *comprovação*: apresentação de provas que sustentam a proposição do locutor, assegurando a veracidade ou validade dela e permitindo-lhe chegar à conclusão;
- *conclusão*: retomada da proposta e/ ou uma possível decorrência dela (MINAS GERAIS, 2008. p. 10-11).

Para efeito de análise, vamos considerar, também, as nomenclaturas *ancoragem*, *tese*, *argumentação* e *conclusão* (BORGATO; BERTINI; MARCHEZI, 2012, p. 186), que estão relacionadas respectivamente a cada uma das etapas apresentadas pelo CBC, uma vez que são terminologias que geralmente aparecem nos livros didáticos e são mais conhecidas pelos alunos da educação básica. Destacamos também que para o CBC, são estratégias de organização de um texto argumentativo: *causa-e-consequência*; *comparação* ou *confronto*; *concessão restritiva*; *exemplificação*; *analogia*; *argumentação de autoridade*; outras. Assim consideraremos, também, a *argumentação de valoração*, *citação* e *contra-argumentos* (BORGATO; BERTINI; MARCHEZI, 2012).

Feitos esses esclarecimentos, descrevemos, a seguir, a forma utilizada¹⁶ para

¹⁶ Para construção desse quadro, de elaboração própria, tomamos como base a apresentação dos resultados dos alunos do 9º ano da rede estadual de Minas Gerais no SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - (disponível em <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/07/PROEB-RP-LP-9EF-WEB.pdf>), que avalia o padrão de desempenho do aluno, de acordo com seu resultado nas questões da prova de múltipla escolha. Em nosso trabalho, adaptamos esse perfil, explorando habilidades relacionadas, não ao resultado em questões objetivas, mas aos modos utilizados pelo estudante em sua argumentação, com base nas habilidades propostas pelo CBC (MINAS GERAIS, 2009).

categorizar os textos produzidos pelos estudantes, de acordo com o seu padrão de desempenho.

NÍVEL DE DESEMPENHO		
BAIXO	INTERMEDIÁRIO	RECOMENDADO
1) NÃO USA (ou usa com dificuldades) as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa;	1) USA as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa;	1) USA as fases ou etapas da argumentação em um texto ou sequência argumentativa;
2) NÃO USA estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa	2) NÃO USA (ou usa com dificuldades) estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.	2) USA estratégias de organização da argumentação em um texto ou sequência argumentativa.

Figura 07: Categorias utilizadas para análise dos *corpora* P1 e P2.
Fonte: Elaboração própria (2015)

Assim, para efeito de demonstração, selecionamos os textos de três alunos, todos eles classificados no baixo padrão de desempenho. Cumpre-nos esclarecer que, por questões éticas, a identidade dos alunos será preservada. Desse modo, não mencionamos seus nomes e, para identificá-los, optamos por utilizar as iniciais dos sobrenomes.

Tomemos, como primeiro exemplo, o texto do aluno R.M., intitulado "O que eu acho", o qual apresenta problemas quanto à estruturação e organização das ideias.

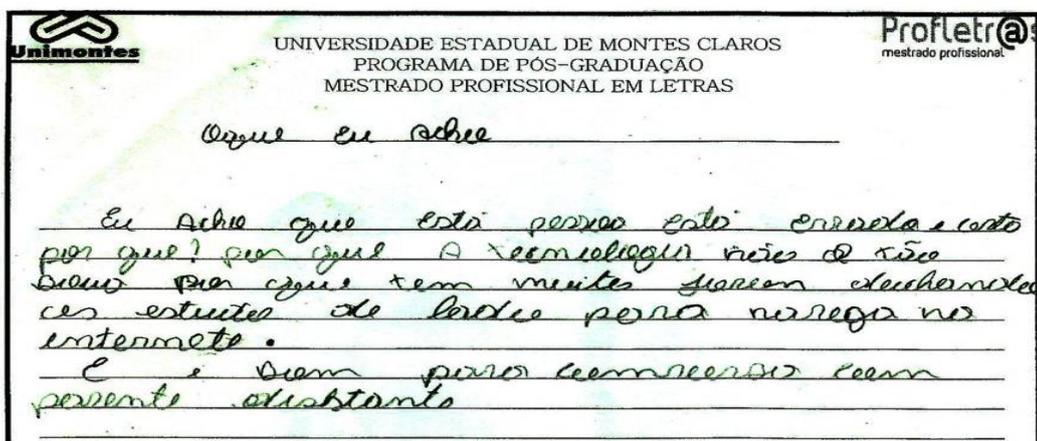


Figura 08: Produção inicial do aluno R.M.
Fonte: Pesquisa empírica (2014)

Notamos que o aluno R.M., em seu texto, emite, mesmo que de forma bem rudimentar, uma opinião sobre o tema discutido: "Eu acho que esta pessoa está errado e certo por que?" (sic). Entretanto, ao apresentar argumentos para defender seu ponto de vista, foge ao tema proposto. Ele aborda o fato de alguns jovens abandonarem os estudos para "navegar na internet" (sic), quando o tema discutido era o uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais, o qual estava evidenciado não apenas na charge mas também na proposta de produção de texto.

O segundo argumento utilizado, "E é bom para conversa com parente distante" (sic), aproxima-se um pouco mais da proposta, mas, ainda assim, apresenta-se desconexo das ideias anteriores e não caracteriza uma argumentação consistente. O texto não apresenta, ainda, uma conclusão. Dessa forma, notamos que o aluno R.M. não estruturou seu texto de acordo com as fases da argumentação, nem utilizou as estratégias de organização de um texto argumentativo.

O texto abaixo, sem título, do aluno D.M., reflete também a dificuldade em defender uma opinião e argumentar em seu favor.

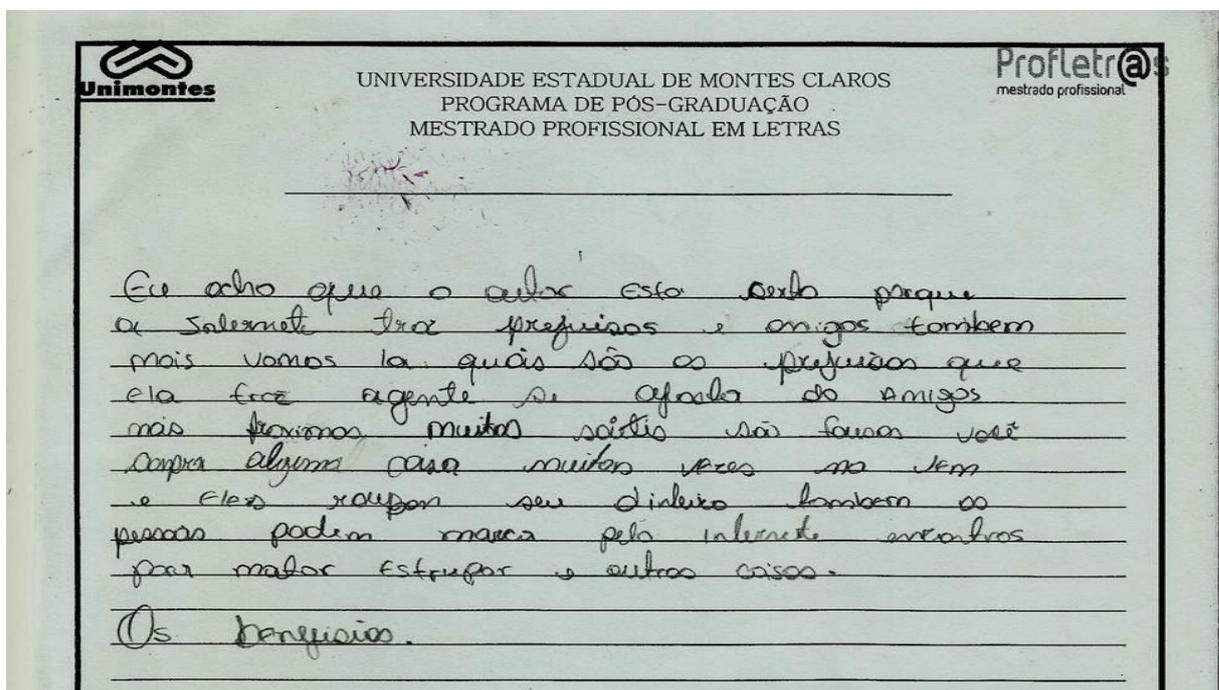


Figura 09: Produção inicial do aluno D.M.
Fonte: Pesquisa empírica (2014).

O aluno D.M. apresenta dificuldades semelhantes às do aluno R.M., pois consegue emitir, de forma simples, seu posicionamento sobre o tema, mas não alcança nenhuma das habilidades propostas para a produção do texto argumentativo. O aluno

concorda com a ideia da charge, quando afirma "Eu acho que o autor esta certo porque a Internet traz prejuisos e amigos também" (sic). Entretanto, ao tentar organizar o seu texto e trazer argumentos, apresenta tão somente o que ele chama de prejuízos da internet, deixando em branco o espaço reservado aos benefícios. E, também, não conclui seu texto. Essas observações nos levam a entender que o estudante não apresentou nenhuma das duas habilidades previstas pelo CBC para produção de um texto argumentativo e, por isso, classificamos o texto no nível baixo.

Apresentamos, agora, em números, a análise geral da turma (FIG. 10). Após observação dos vinte e um textos, constatamos o seguinte resultado:

	Nº DE ALUNOS
BAIXO	12
INTERMEDIÁRIO	07
RECOMENDADO	02

Figura 10: Produção inicial: desempenho da turma
Fonte: Pesquisa empírica

A análise dos textos revelou um número elevado de estudantes em *baixo* padrão de desempenho. Isso significa que doze alunos não conseguiam expor, de maneira clara, o seu ponto de vista ou, se o faziam, não conseguiam argumentar em sua defesa e apresentar uma conclusão.

Sete alunos, por sua vez, encontravam-se em nível intermediário, ou seja, utilizavam as etapas da argumentação, mas não usavam (ou usavam com dificuldades) as estratégias de organização da argumentação. Parcela ínfima da turma se encontrava no nível recomendado - apenas dois alunos. Estes conseguiram estruturar o texto em ancoragem, tese, argumentação e conclusão e utilizaram, também, estratégias de organização do texto, como causa e consequência, comparação, exemplificação, argumentação de autoridade, citação, entre outros.

3.3.2 Corpus 2: Postagens no grupo *Ponto de vista*

O segundo *corpus* analisado nessa pesquisa são os *logs* coletados no grupo *Ponto de vista*, criado na rede social *Facebook*. Nossas observações objetivaram verificar as dificuldades dos alunos no que se refere à argumentação, bem como os avanços que, gradativamente, aconteceram no modo de se comunicar e argumentar, por meio das práticas

discursivas que ocorreram em rede. Embora tenhamos priorizado, para análise das postagens, uma abordagem qualitativa, ressaltamos que algumas análises quantitativas fizeram parte do nosso estudo e nos permitiram observar, em números, a participação dos alunos no grupo *Ponto de vista*.

A construção do quadro apresentado na FIG. 11 favoreceu uma observação sobre a evolução da participação dos alunos nas postagens realizadas ao longo do mês de novembro de 2014. Em sua construção, consideramos *o tema* da postagem, o número de *visualizações*, *participantes* e *comentários*, salientando que somente as participações dos alunos pesquisados foram contabilizadas. Acrescentamos também *o período* em que essa postagem foi comentada, considerando, para isso, o intervalo entre o primeiro e o último comentário.

Número da postagem/data	Tema	Visualizações	Participantes Nº %	Comentários	Período (dias)
1ª postagem (01/11)	Pontos de vista	21	5 24%	6	12
2ª postagem (04/11)	Uso das tecnologias	21	11 52%	17	11
3ª postagem (12/11)	Pontos de vista	21	07 33%	17	02
4ª postagem (13/11)	Uso das tecnologias	21	11 52%	18	07
5ª postagem (18/11)	Influência da televisão	21	12 57 %	15	07
6ª postagem (19/11)	Influência da televisão	21	16 76%	16	07
7ª postagem (23/11)	Lei da Palmada	21	5 24%	4	02
8ª postagem (24/11)	Lei da Palmada	21	13 62%	13	02
9ª postagem (24/11)	Lei da Palmada	21	16 76%	18	10

Figura 11: Participação dos alunos em rede social
Fonte: Pesquisa empírica (2015)

Assim, se considerarmos a participação dos alunos da primeira até a última postagem, podemos identificar que, embora o número de *visualizações* das postagens tenha se mantido constante (21 visualizações), as participações por meio de *comentários* foi oscilante, variando entre quatro e dezoito comentários.

A FIG. 12 apresenta com mais clareza como se deu, em números, a participação dos vinte e um alunos pesquisados, em nove postagens realizadas no grupo *Ponto de vista*.

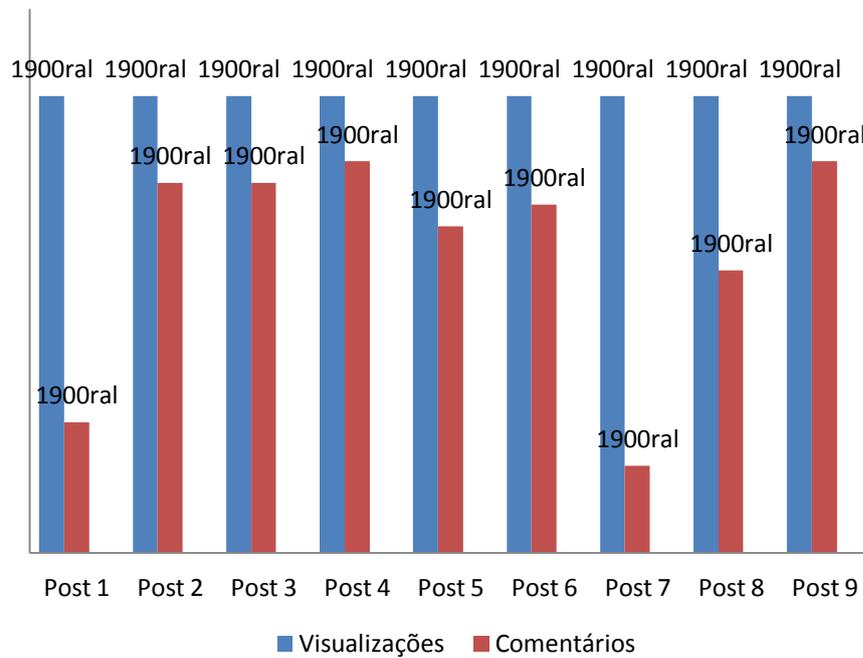


Figura 12: Participação dos alunos no grupo Ponto de vista
Fonte: Pesquisa empírica (2015)

A observação dos dados apresentados na FIG. 12 revela que 100% dos alunos pesquisados visualizaram todas as mensagens, ao passo que o número de comentários apresentou variações consideráveis. Embora esteja em nível ascendente numa análise geral, esse número apresentou decréscimos, sobretudo no *Post 7* (primeira discussão em ambiente virtual sobre a Lei da Palmada). Ao retomar essa postagem em busca de uma justificativa para essa situação, verificamos que, diferentemente das outras, esta não era constituída por imagem (cartum ou charge), mas por uma notícia (relativamente longa), o que certamente gerou pouco interesse da turma e, portanto, uma participação bastante inexpressiva (apenas 05 alunos).

Essa constatação levou-nos a inferir que, em ambiente virtual, os alunos primam por imagens e textos curtos, em detrimento de textos mais longos (como notícias e reportagens). Embora este seja um comportamento previsível, consideramos que esta é uma dificuldade que deve ser trabalhada com a turma, em momento posterior, levando em consideração que a leitura de textos verbais e não verbais devem ser explorados em sala, pois, como esclarecem os PCN de Língua Portuguesa, é responsabilidade da escola contribuir para que o aluno amplie seu “domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, como possibilidade de plena participação social” (BRASIL, 1998, p. 19).

Dando prosseguimento às nossas análises, esclarecemos que, para realizar uma abordagem qualitativa, selecionamos, como amostra do quadro de participações dos estudantes no grupo, cinco postagens, com temas diversificados, abrangendo todos os módulos trabalhados, pois consideramos que estas podem ilustrar com precisão os aspectos em análise.

Salientamos, mais uma vez, que nesta pesquisa trabalhamos com a hipótese de que o trabalho com redes sociais nas aulas de Língua Portuguesa pode oportunizar condições favoráveis à interatividade, reflexão e postura crítica e possibilitar, portanto, a superação das dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos. Assim, enfatizamos, nas postagens analisadas, os seguintes aspectos: interatividade, reflexão, criticidade e argumentação.

Analisaremos, então, as seguintes postagens:

Número da postagem	Módulo	Tema
1 ^a	Conhecendo	Pontos de vista
2 ^a	Dialogando	Uso das tecnologias
5 ^a	Refletindo	Influência da televisão
6 ^a	Refletindo	Influência da televisão
9 ^a	Praticando	Lei da Palmada

Figura 13 - Postagens analisadas
Fonte: Pesquisa empirica (2015)

Esclarecemos que aqui também, assim como fizemos na análise do *corpus* 1, utilizamos as iniciais dos sobrenomes, a fim de preservar a identidade dos estudantes. Parentesiadas, apresentamos informações relativas à data de publicação, pois julgamos serem importantes para analisar o desenvolvimento geral da turma, no decorrer do período.

Feitas essas considerações preliminares, analisaremos, então, por ordem cronológica, as cinco postagens selecionadas, a fim de procedermos a uma observação mais criteriosa da interação entre os alunos no grupo *Ponto de vista*.

A primeira postagem analisada, realizada no dia 1º de novembro, ocorreu no módulo *Conhecendo*. Como o estudo inicial em sala foi sobre o tema *pontos de vista*, julgamos oportuno fomentar uma discussão, a partir de um *cartum*, sobre esse assunto.



Figura 14 - Postagem *Pontos de vista*.
 Fonte: Grupo *Ponto de vista*, *Facebook*, (2014)

Apresentamos, a seguir, a sequência de comentários realizados nessa postagem.

- (1) **L.J.:** Leila, depende do ponto de vista da pessoa ne (1 de novembro de 2014) ¹⁷
- (2) **L.C.**Os dois tem um ponto de vista diferente, tem um q vê um 6 e o outro um 9 .. (1 de novembro de 2014).
- (3) **S.C.** Leila é pq cada um ta em uma posição diferente entao o modo q cada um ve e d um jeito né (3 de novembro de 2014).
- (4) **S.K.** Cada pessoa possui seu próprio ponto de vista que deve ser respeitado e aceito por todos ainda que não se tenha uma concordância entre os indivíduos, pois nem sempre da forma que um vê o outro também verá.(3 de novembro de 2014).
- (5) **M.L.** si vc elhar de um lado vc ver o numero 6 e si olhar para o outro lado vc ver o numero 9 muito legal. (12 de novembro de 2014).

¹⁷ Esclarecemos que foram feitas alterações na formatação do texto transcrito do grupo do *Facebook*, a fim de seguir a normatização para trabalhos acadêmicos. Entretanto, os comentários dos alunos foram transcritos na íntegra, mantendo sua estrutura e organização. Salientamos que não é objetivo desse trabalho observar fenômenos relacionados à ortografia, regência ou concordância. Assim, desvios da escrita com relação à Norma padrão da Língua Portuguesa não serão considerados/analísados nessa pesquisa, que tem com prioridade o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos argumentativos. Não discutiremos, também, o uso do *internetês*, uma vez que tal assunto foge à proposta do nosso trabalho.

Essa primeira postagem foi, notadamente, pouco comentada. Embora tenha havido vinte e uma visualizações, apenas cinco alunos fizeram comentários (24% da turma), em um período de onze dias (intervalo entre a primeira e a última postagem). As poucas participações nessa postagem foram de qualidade pouco satisfatória, uma vez que não trataram com precisão o tema em debate. Observamos que os alunos que participaram restringiram seus comentários a uma análise superficial do cartum postado. Apenas a aluna S.K. fez uma reflexão mais adequada (4), aproximando a análise da temática discutida e suas implicações na vida social. De forma geral, não houve, pois, uma *reflexão* sobre o tema em discussão e, tampouco, *análise crítica*. A discussão se limitou a uma mera observação, sem, contudo, associar o seu conteúdo ao tema discutido (pontos de vista e importância da argumentação), conforme solicitado.

Além disso, notamos que os alunos direcionavam seus comentários à professora, - como fica claro nas sequências (1) e (3) - e não à turma como um todo. Os comentários aconteceram de forma isolada e não houve uma conexão entre os comentários e as ideias neles apresentadas. O que nos faz concluir que não houve um efetivo diálogo e interação entre a turma e, tampouco, interatividade, uma vez que, nas palavras de Silva (2002), a interatividade não se baseia tão somente na participação dos usuários em certas situações de diálogo ou comunicação. Para este autor, as novas tecnologias requisitam a participação, a intervenção e a multiplicidade de conexões, acrescentando que os sujeitos envolvidos não atuam apenas como *atores*, mas como *autores* no processo de comunicação.

Em sala, comentamos como se deu a interação nessa primeira postagem, destacando os aspectos positivos e negativos que nela ocorreram. Os alunos justificaram a baixa participação, declarando que estavam envergonhados, pois não tinham ainda o hábito de utilizar as redes sociais para emitir uma opinião ou fazer comentários do tipo expositivo ou argumentativo.

A segunda postagem, realizada dentro das atividades do Módulo *Dialogando*, já apresentou avanços consideráveis em relação à primeira. O vídeo "Desconecte-se das tecnologias, conecte-se nas pessoas"¹⁸, atraiu a atenção dos alunos ao apresentar, de forma dinâmica e persuasiva, casos de pessoas que, diante da tela de um celular ou computador, isolavam-se da convivência com amigos e parentes.

¹⁸ Vídeo disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rwiuIasQ87E>>, acessado em 22/06/2014.



Figura 15 - Postagem *Uso das tecnologias*.
Fonte: Facebook, Grupo *Ponto de vista* 2014

Essa postagem apresentou mesmo número de visualizações que a primeira (vinte e uma), mas teve número mais expressivo de participantes: onze alunos, o que significa uma participação de 54% da turma. Apresentamos a seguir fragmentos das participações dos alunos nessa postagem, a fim de melhor exemplificar os aspectos retratados e a construção da argumentação ao longo dos dias.

- (6) **S.D.:** Como já falei antes [debate em sala], minha opinião é que tudo tem limite, não é necessário se desconectar totalmente da tecnologia, mas sim ter um reservado tempo para cada coisa. No caso se ela te faz mal, você que não está sabendo usa-la com consciência. (4 de novembro de 2014 às 13:09)
- (7) **F.J.:** Eu penso assim que no mundo que agente tão nele, hoje o nos mais não conversar mais entre nos mesmo so por meio da rede social. (4 de novembro de 2014 às 13:39) ·
- (8) **B.E.:** Na minha opinião tem tempo para tudo mais as pessoas gasta muito tempo em computadores, celulares e etc. E não percebe o que acontece em seu redor por isso perdem o melhor da vida gastando muito tempo com a tecnologia o que não e necessário. (4 de novembro de 2014 às 15:34) ·
- (9) **Leila Tupinambá:** Meninos, tentem associar o conteúdo do vídeo ao tema discutido. Assistam e comentem. (4 de novembro de 2014 às 18:36) ·

Os três primeiros exemplos - (6), (7) e (8) - mostram que os alunos, ao comentar o *post*, buscaram emitir um ponto de vista sobre o assunto, entretanto não associavam, de maneira clara, o conteúdo do vídeo à discussão proposta. Assim, julgamos necessário intervir por meio de um comentário (9) e instigar a participação dos alunos de modo a articular a ideia

apresentada no vídeo à opinião que defendiam sobre o assunto. A partir daí (é importante notar que a discussão se deu ao longo de uma semana - o que oportunizou novas considerações e reflexões sobre o tema), podemos notar que diálogo, interatividade, reflexão e criticidade começam a fazer parte do discurso dos alunos, tornando a discussão mais produtiva. Destacamos que os PCN (BRASIL, 1998) esclarecem que a escola deve desenvolver ações que possibilitem ao aluno *analisar criticamente* os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos.

Salientamos aqui a fundamental e necessária atuação do professor, para mediar a discussão e, sempre que necessário, fazer as considerações pertinentes, a fim de motivar e direcionar o diálogo, tornando-o mais produtivo. Para Leal (2009), mediar é uma relação entre sujeitos que buscam, por meio do diálogo, facilitar e motivar para a aprendizagem. O mediador, através de materiais e ferramentas, questiona e incentiva o aluno a fazer novas descobertas. Ao tratar do *chat* como recurso pedagógico, a autora elucida que, "a mediação é fundamental nesse processo, ou seja, o diálogo traçado entre o mediador e os alunos é importante para não fugir ao tema, nem mesmo amornar a discussão" (LEAL, p. 50). A autora esclarece, entretanto, que o mediador deve ser cuidadoso, pois não deve 'falar' o tempo todo, sem deixar espaço para que os alunos exponham, à vontade, suas dúvidas e opiniões.

Dando prosseguimento a nossas análises, apresentamos os comentários que sucederam.

(10) **S.N.** Colegas na minha opiniao o video quis passar a mensagem de q a gente nao precisa nos desligarmos totalmente da internet e sim saber usa-la de modo correto , para que nos possamos passar mais tempo com nossos amigos , nossa familia e para nao nos tornamos mais um viciado internet. .E qu alem da menina do video estar mexendo no celular e esqueceu da mae e o pai e dos irmaos e da paisagem linda q tinha em volta dela . E podemos tirar disso q alem da internet ha muitas coisas boas e muita diversao fora dela Q nao dependemos so dela pra viver. (6 de novembro de 2014 às 12:56)

(11) **C.A** Concordo com você S.N. esse video nos faz refleti sobre como ate nós mesmos as veses agimos com as pessoas e nem percebemos.... pode acontecer tambem de as pessoas proximas se afastarem por não darmos atenção....como mostra no video as pessoas ficam praticamente sozinha. (6 de novembro de 2014 às 13:32)

(12)**S.D.** Verdade C.A. , as pessoas perdem tempo de mais. Se cada um usasse seu tempo de forma sábia, talvez assim o mundo fosse diferente, talvez se as pessoas se relacionassem mais umas com as outras teríamos menos conflitos no mundo. [...]Eu concordo com o vídeo pois ele mostra a nossa realidade e nos dar uma reflexão sobre como nós estamos vivendo (com vício e falta de controle),mas não concordo com a solução que o titulo apresenta,pois acho que a solução seria que ao invés de desconectarmos totalmente da tecnologia,tomássemos consciência e aprendêssemos a usar a tecnologia de forma correta. (10 de novembro de 2014 às 13:25)

(13) **S.K.** Concordo com a mensagem do vídeo e com a opinião dos meus colegas, nós devemos sim no desconectarmos um pouco das tecnologias. Assim como os exemplos claramente presentes no vídeo, como por exemplo a garota no carro, pelo fato dela estar inteiramente ligada ao aparelho ela deixou de perceber quão bonita era a paisagem que a rodeava e quão bom e agradável era estar com as pessoas a sua volta. Não sei se todos concordam comigo, mas creio que a mensagem que eles queriam passar não era você esquecer ou deixar de lado toda a

tecnologia, quis mostrar o que cada um perde ao ficar o tempo todo preso a elas e quis incentivar a todos a dar um tempo no uso excessivo das tecnologias para passar um tempo com as pessoas que se ama, afinal o tempo passa e devemos aproveitar o hoje, o agora com as pessoas que são importantes para cada um de nós. Não abandone a tecnologia, use - a de forma sábia, mas acima de tudo dê valor em quem é importante para você. (10 de novembro de 2014 às 21:00)

A respeito da sequência acima apresentada (10 a 13), observamos que diálogo e interação estão bem presentes no texto. As falas dos alunos são marcadas por expressões que estabelecem conexão umas com as outras, endossando e/ou complementando as ideias dos colegas, como fica claro em trechos como "Concordo com você S.N." (11); "Concordo com a mensagem do vídeo e com a opinião dos meus colegas" e "Não sei se todos concordam comigo" (12).

Reflexão e análise crítica também começam, gradativamente, a ganhar voz nos comentários. Notamos que os alunos apresentam um posicionamento favorável à ideia defendida no vídeo, mas não se limitam a concordar com ela. Ao contrário, questionam e reprovam o título do vídeo "Desconecte-se das tecnologias, conecte-se nas pessoas". O aluno S.D., por exemplo, explicita em seu comentário (12) que concorda com o vídeo, mas esclarece que discorda da solução apresentada no título, uma vez que considera que não devemos nos desconectar totalmente da tecnologia, mas ter consciência e aprender a usá-la de "forma correta". A aluna S.K. corrobora (13) a ideia de que não é necessário abandonar os recursos tecnológicos e defende que o jovem deve saber usá-los de forma sábia, não deixando que seu uso excessivo e descontrolado afaste-o das pessoas com as quais convive face a face. Assim, podemos notar que o caráter argumentativo começa a aparecer de forma mais significativa nas práticas discursivas que se operavam em ambiente digital.

A participação dos alunos nessa postagem vai ao encontro do que preconizam os PCN (BRASIL, 1998), pois, ao tratar sobre "Tecnologias da informação e Língua Portuguesa", esclarecem que as práticas sociais, quando se dão por intermédio de meios de comunicação, devem favorecer: a análise crítica dos conteúdos das mensagens; a identificação dos valores e das conotações que veiculam; o fortalecimento da *capacidade crítica* dos receptores e a avaliação das mensagens, bem como a produção das mensagens próprias, interagindo com os meios.

A próxima postagem teve número considerável de participantes: vinte e uma visualizações; 12 pessoas participaram com comentários, o que corresponde a 57% dos alunos pesquisados. A observação dos comentários revelou aspectos importantes, que certamente contribuíram para a construção do conhecimento dos alunos sobre argumentação.



Figura 16: Postagem *Influência da televisão*(1).
Fonte: Grupo Ponto de vista, *Facebook*, (2014).

- (14) **S.D.** não entendi o que a imagem quis dizer. (19 de novembro de 2014 às 12:19)
- (15) **L.C.** Eu tbm nao entendi. (19 de novembro de 2014 às 12:26)
- (16) **Leila Tupinambá** Não entenderam? Está lançado o desafio: vamos ver quem interpreta a imagem e entende o ponto de vista expresso nela... 19 de novembro de 2014 às 12:53)
- (17) **S.N.** A imagem quis expressar que a televisao esta prendendo o cerebro das pessoas **S.D.** . Mas nao é isto a minha opiniao , a minha opiniao é que a televesao esta sendo so mais uma porta de informacao , mas uma tecnologia que esta avancando , mas como os debates realizados sobre internet nos temos que saber usa-la e saber que o que ela nos expressa . (19 de novembro de 2014 às 16:01)
- (18) **S.D.** não sei se é isso mas.... acho que o autor quis dizer que a tv está moldando a mente das pessoas da forma que ela quer,ou seja influenciando a fazer atos violentos, desonestos e por ai vai... (19 de novembro de 2014 às 16:08)
- [...]
- (19) **R.M.** gente mais dependi da mente da pessoa neh//// mais na minha opinião as pessoa esta se levando de acordo com a tv. vcs nao acha??? (19 de novembro de 2014 às 18:13)
- [...]
- (20) **S.K.** Pelo que entendi o autor quis dizer que a televisão não só influencia mas controla as pessoas que de forma excessiva a utilizam. A partir do momento em que a pessoa cria um vício ela começa a "controlar", seus atos, palavras e as vezes modificam totalmente sua forma de ser, remodelando seu caráter e personalidade. (20 de novembro de 2014 às 20:11)
- (21) **S.C.** Eu comcordo com o autor ele quer passar o quanto as pessoas estao sendo influenciada com a tv q ela estar entrando na mente das pessoas e monitorando os seus pensamentos com seus progamas. (21 de novembro de 2014 às 14:17) ·
- (22) **L.M.** A televisão esta manipulando os cérebros das pessoas e com isso as pessoas ficam mas violentas , explosivas querem trair seus maridos e esposas e mais brigas dentro de casa de forma que párese ser legal trair e brigar vendo nos filmes e novelas.(26 de novembro de 2014 às 08:15)

(23) **M.D.** Bem acho que para a televisão influenciar nas atitudes dos seres humanos vai muito pro lado psicologico. (26 de novembro de 2014 às 07:52).

Nesse *post*, diferentemente dos dois analisados anteriormente, nos quais as opiniões se assemelhavam ou apenas se complementavam, podemos notar a presença de teses divergentes quanto ao assunto: enquanto alguns alunos atribuíam à televisão o poder de manipular e influenciar as pessoas negativamente (21 e 22, por exemplo), outras, por sua vez, defendiam que a televisão é apenas mais uma "porta de informação", cabendo aos usuários saber usá-la de forma adequada (17).

Chama-nos a atenção, nesta postagem, a interação e colaboração entre os alunos e suas implicações na construção dos saberes. Nos comentários iniciais (14 e 15), os alunos confessam não ter entendido a imagem apresentada. Percebendo a dificuldade, julgamos oportuno mediar a discussão e realizar, então, uma intervenção, estimulando os alunos a participarem, por meio de um comentário-desafio (16). Logo após, uma aluna demonstra, em sua fala (17), ter entendido a mensagem expressa na charge apresentada. Observamos, então, que a contribuição dessa aluna facilitou a interpretação dos demais, ajudando-os, então, a compreender a ideia apresentada no texto e, a partir daí, emitir um ponto de vista sobre o assunto. Os comentários (14) e (18), por exemplo, do aluno S.D., ilustram claramente como a colaboração de outros colegas pode contribuir na construção do conhecimento.

Essas considerações remetem, então, à teoria da cognição distribuída defendida por Hutchins (2010), segundo a qual o conhecimento é construído colaborativamente. Corrobora, ainda, a teoria sociointeracionista de Vygotsky (2002), que preconiza que o indivíduo aprende por meio de sua inserção na sociedade, da sua interação com outros indivíduos e com as ferramentas de seu ambiente.

Sob essa perspectiva, consideramos que as *redes sociais* são, pois, *locus* de troca de conhecimentos e colaboração, que favorece, em peso, a construção do conhecimento, pois conforme elucidam Gomes *et al.* (2011), este ambiente se baseia no pressuposto de que cada usuário possui conhecimentos e, através da colaboração e comunicação, pode-se gerar um conhecimento do grupo que não pode ser atribuído a uma única pessoa.

Vale ressaltar, entretanto, que, embora os alunos tenham conseguido defender uma ideia e debater o tema, a argumentação, nesta postagem, foi bem superficial. Poucos foram os argumentos empregados pelos estudantes para defender o ponto de vista que assumiram durante a discussão. Atribuímos esse comportamento ao fato de os alunos não terem maturidade suficiente para identificar as aspectos político-ideológicos que subjazem os

discursos televisivos. Assim, apesar das leituras, análises de textos e discussões realizadas em sala sobre o assunto, notamos que a temática é relativamente complexa e exige dos debatedores uma maturidade maior para discuti-la, de forma mais consistente. Ainda assim, julgamos importante sensibilizar os estudantes para a influência das mídias, com ênfase na televisão, pois, conforme alerta Freire (1996), a escola deve levar o aluno à *resistência crítica*, à reflexão sobre os discursos ideológicos que nos ameaçam de *anestesia* e que, até mesmo, fazem-nos distorcer a percepção dos fatos e encarar, de forma inocente, discursos veiculados pela mídia.

Dando prosseguimento à discussão sobre esse tema, então, realizamos outra postagem (FIG. 17), de mesmo tema, e nela notamos que os alunos já conseguiram fundamentar o posicionamento assumido, com mais facilidade. Embora tenha se restringido à questão do consumismo e da influência sobre a conduta moral, a argumentação apresentada nos comentários foi um pouco mais elaborada e convincente.



Figura 17: Postagem *Influência da televisão* (2).
Fonte: Grupo Ponto de vista, Facebook, (2014).

Esse cartum contou com comentários de 16 alunos (76% da turma). Notamos que a imagem apresentada nessa postagem era menos complexa que a anterior e, certamente por esse motivo, os alunos tiveram mais facilidade para comentá-la e, também, apresentarem ponto de vista sobre o tema.

[...]

(24)**M.D.** O autor na minha opinião quis mostrar que a tv nos influencia tanto que praticamente fazem os telespectadores de fantoche. Eu concordo e, ao mesmo tempo, não concordo, pois a tv só influencia quem se deixa influenciar, no caso dos adultos, se eles aderem tudo o que a televisão exibe eu já considero "Burrice" agora eu concordo no caso das crianças pois elas sim são influenciadas e manipuladas, por que muitas das vezes elas não entendem o que esta se passando, afinal são crianças. (19 de novembro de 2014 às 17:05)

[...]

(25)**A.A.** Acredito que o autor quis deixar claro o quanto os telespectadores são influenciados pela televisão. Assim como M.D. tenho opinião dividida acerca do assunto e concordo com ele, de certa forma a televisão tem sim gerado grande influencia sobre as pessoas, independente de serem crianças ou adultas, mas com toda certeza as crianças são bem mais suscetíveis pelo fato de não entenderem a proporção do que está acontecendo. A televisão só vai influenciar, se deixar-se ser influenciado por ela, afinal ela é um objeto que pode ser facilmente controlado. (20 de novembro de 2014 às 21:19)

(26)**L.J.** E que as vezes deixamos a TV nos controlar, nos manipular somos levados por ela vira meio que um vício. (21 de novembro de 2014 às 13:23)

(27)**S.C.** Na minha opiniao o autor esta correto nao existe isso da tv nao influencia as pessoas influencia sim porque quantas pessoas nem estao precisando de roupas e sandalhas e de outros objetos e compram so pq estao passando na tv e pq a propaganda é constante todos nos ja compramos por comprar pq achamos bonitos e assistiu a uma propaganda do produto. (21 de novembro de 2014 às 15:30)

(28) **B.E.** Na minha opinião a televisão não tem total controle das pessoas, mais tem algumas pessoas que se deixa lavar muito pelo que ver na tv. (26 de novembro de 2014 às 08:43)

[...]

(29)**S.A.** Na minha opiniao a midia tem sim um pouco de influencia na vida das pessoas pois essa e a intencao das propagandas influenciar seu publico para que comprem seus produtos. (26 de novembro de 2014 às 08:53)

(30)**C.A.** Eu acho que a pessoa que se deixa ser controlada, e logico que a televisão não é inocente mas a pessoa que se deixar influenciar. (26 de novembro de 2014 às 09:14)

[...]

(31) **O.L.** Eu concordo em partes, porque a tv influencia dando-nos exemplos de conduta, mais depende da cabeça da pessoa também para seguir a conduta mostrada na TV ou não. (26 de novembro de 2014 às 09:14)

[...]

Nessa discussão, observamos que houve, pois, maior preocupação dos estudantes em trazer, em seus comentários, argumentos que fundamentassem o ponto de vista por eles assumido. Favoráveis ou contrários à ideia defendida no cartum, notamos que cada um buscou fundamentar seu ponto de vista sobre o assunto, por meio de argumentos diversos, como causa e consequência, valoração, contra-argumentos, concessão restritiva, entre outros. Retomamos aqui o que salientam Schneuwly e Dolz (2004) sobre argumentação. Esses autores sublinham que esse tipo textual tem como domínio social de comunicação a discussão de problemas sociais controversos, e, como capacidade de linguagem dominante, a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição.

Enfatizamos, ainda, um aspecto relevante: a participação, em ambiente digital, de alunos que, em sala, raras vezes participam oralmente das discussões propostas. Embora com comentários breves e de estrutura simples, reconhecemos como avanço a participação de alunos como B.E., S.A.e O.L. (28, 29 e 31, respectivamente), haja vista que geralmente esses alunos se silenciam durante os debates em sala e raras vezes manifestaram opinião sobre os temas discutidos.

Por fim, analisaremos agora uma postagem realizada no módulo *Praticando*, que teve como temática a Lei da Palmada. Nela, houve a participação de dezesseis alunos (76% da turma).



Figura 18: Postagem *Lei da Palmada*.

Fonte: Grupo Ponto de vista, Facebook, (2014).

(32)**L.C.** pai nao pode corrigir o filho com um tapa q ja e motivo pra ser julgado. Ai na hora q um pai vai corrigir o filho, e ele ja ameaça q vai denunciar e os pais acabam ficando com medo. (24 de novembro de 2014 às 21:12)

(33)**S.K.** A Lei tem de certa forma tirado toda a autoridade dos pais, a julgar pelo que foi discutido é fácil perceber a mensagem que a imagem quer passar. Por causa da "Lei da Palmada" os pais não estão tendo o direito nem de educar seus filhos, o que está se tornando um caso gravíssimo ao analisar o que consequentemente acontece, muitos filhos ainda muito pequenos (como é apresentado na imagem) usam a lei como uma forma de afronta ao serem corrigidos pelos pais. Por serem amparados pela Lei, acabam usando isso em seu favor, e já existe vários casos

percebíveis de filhos que denunciaram ou ameaçaram denunciar os pais ao serem corrigidos pelos mesmos. (24 de novembro de 2014 às 21:26)

(34)**S.D.** De certa forma eu não concordo com a lei da palmada pois, ela está deixando as crianças(até mesmo as mais novinhas) já "espertas" no caso de contrariar os pais,pois elas já tem o argumento que se os seus responsáveis baterem nelas,as mesmas irão chamar a policia e derivados,fora que dar umas palmadas somente para corrigir não é nenhum espancamento,e isto serve para dar limites aos filhos para eles não se perderem no mundo.Agora o governo quer prender os pais por qualquer motivo,as crianças ficam soltas no mundo a fora e quem vai ensinar o caminho certo? o conselho tutelar? A melhor colocação para a lei da palmada na minha opinião é somente no caso de espancamento,sangramento,ou formas de agressão com objetos pontiagudos,pesados,cortantes etc.Agora bater com um galho de arvore(pequeno),ou uma palmadinha,ou uma sandália sem arame não faz mal,serve para mostrar que tudo tem limite. (24 de novembro de 2014 às 23:24)

[...]

(35) **R.N.** Muitos acreditam que não é necessário bater para corrigir, é claro que espancar está fora de cogitação mas saber punir é outra coisa. Para muitas crianças e adolescentes a conversa não basta, é preciso mais que isso, é preciso uma punição mais severa. Há casos e casos, muitas crianças são fáceis de se controlar, mas outras são um pouco mais hiperativas, dando um pouco mais de trabalho aos pais e educadores. Como já disse a conversa nem sempre surte efeito levando os responsáveis a tomar medidas mais drásticas. Pode-se perceber claramente em nossos dias como os valores mudaram e conseqüentemente o caráter das pessoas, afinal o caráter é formado ainda na infância e a educação provida dos pais deve moldar esse caráter para que no futuro tenhamos pessoas melhores. Quantas pessoas que tiveram uma boa educação ou levaram uma palmada quando criança estão cometendo crimes ou no mundo das drogas? A quantidade é mínima comparada ao que teremos se a forma como as crianças são educadas não mudar, a Lei proíbe qualquer tipo de punição que venha causar trauma na criança, mas duvido se um tapa ou um castigo não mude o conceito ou a forma dessas crianças agirem e pensarem. (26 de novembro de 2014)

(36)**R.K.** Na minha opinião é que o pai esta assustado com atitude do filho, e eu acho que bater não é o certo ao invés de bater da um castigo para corrigi-lo . 26 de novembro de 2014

(37)**B.E.**Na minha opinião os pais devem sim corrigir seus filhos com palmadas para colocar limites nos filho. 26 de novembro de 2014

(38)**A.A.** Acredito que a lei deve ser aplicada, porque hoje em dia os pais vivem muito estressados e acabam descontando nos seus filhos, mas por outro lado ela tira a autoridade dos pais de corrigir os filho com uma simples palmada. Enfim a lei nao foi bem elaborada deveria ser especifica para casos mais complexos ou graves. 26 de novembro de 2014 às 08:30 .

(39) **S.N.** Concordo com voce S.K., muitos filhos tem perdido o respeito pelos pais, usando as vezes a lei como forma de desafio. A criação da Lei da Palmada gerou muita controvérsia entre a população brasileira e em mim principalmente, afinal a lei pode ser útil para aquelas crianças que são espancadas, mas a lei tem tirado toda a autoridade dos pais, eles não estão podendo nem corrigir mais os filhos, pois se o fizerem serão punidos. 26 de novembro de 2014 às 08:37

(40) **O.L.** Na minha opinião deve sim haver a palmada, desde q seja para fim educativo não para o espancamento da criança. 26 de novembro de 2014

(41) **S.K.** Eu concordo em alguns pontos ,espancar uma criança não é nada certo mas corrigir de forma que eles entendem o erro cometido eu acho que é um direito dos pais ...Eu penso que a lei deveria ser aplicada somente em casos em que os pais espancam os seus filhos. 26 de novembro de 2014 às 09:02

(42)**S.A.** Na minha opiniao os pais devem corrigir seus filhos de uma maneira severa mais sem bater, porque certos castigos são bem melhores que bater. 26 de novembro de 2014

[...]

A observação da participação dos alunos nessa postagem revela que a argumentação foi se consolidando gradativamente. Nela, foi possível perceber a coexistência de opiniões divergentes, de forma harmônica e respeitável. Percebemos, nessa discussão, três

pontos de vista distintos sobre o assunto: alguns são favoráveis à lei e defendem que muitos pais extrapolam e, em situações de descontrole, acabam espancando seus filhos; outros, por sua vez, discordam da Lei, pois consideram que ela tira a autoridade dos pais, que ficam reféns dos próprios filhos e, por fim, aqueles que sugerem que a lei deve ser reformulada, pois se aplica a alguns casos (espancamentos), mas não a outros e acrescentam que as palmadas não devem ser consideradas como crime.

Observamos que a argumentação aqui se construiu com o objetivo de convencer ou influenciar os colegas, a partir da apresentação de razões e "à luz de um raciocínio coerente e consistente" (Garcia, 2004, p.380). De acordo com esse autor, a argumentação deve ser construtiva, cooperativa e socialmente útil.

Ao observar os comentários, podemos constatar que há uma distinção na qualidade dos comentários. Alguns se limitam a fazer uma análise mais simples, com argumentação bem elementar, restringindo o comentário a um só argumento, como acontece nos exemplos 32, 36, 37, 40 e 42. Entretanto, como professora da turma e conhecedora das dificuldades de muitos estudantes, consideramos como avanço significativo a participação de alguns estudantes, que têm muitas dificuldades para expressar sua opinião. Mesmo que de forma menos elaborada, julgamos então que, para alguns alunos, é um desenvolvimento considerável participar de uma discussão e emitir um posicionamento sobre o tema em discussão.

Outros alunos, por sua vez, trazem uma linguagem mais elaborada, apresentando maior criticidade com relação ao tema, por meio de diferenciados argumentos, discutindo, ainda, as consequências dessa lei na sociedade, tanto na atualidade, como em longo prazo. Conforme já tratado no Capítulo 1, o CBC de Língua Portuguesa (2008) elucida que, na organização de textos argumentativos, diferentes estratégias podem ser utilizadas: causa, consequência; comparação ou confronto; concessão restritiva; exemplificação; analogia; argumentação de autoridade, entre outras. Na postagem em análise, notamos que os comentários (33), (34), (35), (38) e (39), por exemplo, tornaram a discussão mais rica e produtiva, haja vista que, ao apresentarem posicionamentos diferenciados sobre o tema, fizeram uso de diferentes estratégias para respaldar a ideia defendida.

3.3.3 Corpus 3: A produção final – P2

Ao término das atividades propostas no Projeto Educacional de Intervenção, aplicamos uma produção de texto sobre o tema trabalhado e discutido nas últimas aulas: a Lei da Palmada. Nosso objetivo foi, então, coletar dados para contrastar a produção inicial - P1 - com esta produção final - P2, a fim de verificar se, por meio do PEI, conseguimos superar (ou ao menos minimizar) as dificuldades dos alunos relacionadas à produção de textos argumentativos.

Em linhas gerais, esclarecemos que, para realização desta atividade, os alunos já haviam passado pelas seguintes etapas:

- Exposição sobre pontos de vista, importância da argumentação, características gerais do texto argumentativo;
- Atividades em grupo para discussão sobre o tema (leitura e interpretação de textos diversos), debates em sala;
- Atividades individuais para reflexão sobre os conhecimentos adquiridos a respeito do texto argumentativo, bem como sobre o tema em debate (exercícios de leitura, compreensão de textos); jogo digital;
- Pesquisas, produção de júri simulado e *vines* sobre o tema;
- Discussão em redes sociais sobre o tema *Lei da Palmada*.

Ressaltamos que o tema Lei da Palmada foi sugerido pelos alunos, devido a algumas polêmicas que, na época, eram noticiadas em cenário nacional e chamavam a atenção da turma, sobretudo devido ao fato de circularem, em redes sociais, alguns vídeos polêmicos. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação, por meio da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa.

Assim, realizamos uma retomada dos conhecimentos dos estudantes acerca das especificidades do gênero artigo de opinião e, a partir de uma imagem (FIG. 19), solicitamos aos estudantes que, considerando todas as atividades e discussões já realizadas em sala e em ambiente virtual, expusessem, na produção de texto, o seu ponto de vista sobre o tema "Lei da Palmada", defendendo-o por meio de argumentos. Esclarecemos ainda que o artigo de opinião produzido deveria apresentar título e ser escrito em linguagem padrão.



Figura 19: Imagem produção final - Lei da Palmada
Disponível em <<http://projetoconexoes.com.br/lei-da-palmada-sancionada-um-tapa-na-bunda-da-sociedade/>>. Acesso em 02/12/2014).

É válido esclarecer que, assim como na produção inicial, os alunos foram avaliados de acordo com as categorias já explicitadas no tópico 3.3.1, em três padrões de desempenho: baixo, intermediário e recomendado (cf. FIG. 07).

Para realizar uma abordagem qualitativa, selecionamos, do total de vinte e uma produções, uma amostra de cinco textos, pois consideramos que estes podem ilustrar, com precisão, os aspectos em análise. Os três primeiros foram classificados no nível recomendado e apresentam opiniões diferenciadas sobre o tema em debate.

Logo após, observamos dois outros textos, produzidos pelos alunos R.M. e D.M., cujas produções iniciais (P1) foram classificadas (no tópico 3.3.1) no baixo padrão de desempenho e, na P2, evoluíram para o nível intermediário. Acreditamos que, ao analisar as produções dos mesmos alunos, antes e depois da aplicação do projeto educacional de intervenção, torna-se possível contrastar os resultados e ter, então, condições propícias para analisar as dificuldades e avanços alcançados, no que se refere à argumentação.

Apresentamos primeiramente, então, os textos dos alunos S.K., S.D. e S.N. (representando o nível recomendado), para análise do modo como abordaram o tema e sustentaram o ponto de vista por eles defendido sobre a Lei da Palmada.

Na FIG. 18, analisamos o texto de S.K. Nele, a aluna declara ser contra a lei e busca, por meio de argumentos diversos, convencer o leitor de que ela tira a autoridade dos

pais e prejudica a educação de crianças e adolescentes. Desde o título, podemos notar a preocupação da estudante em transmitir o seu ponto de vista, tentando impressionar e mostrar ao leitor a pertinência de suas ideias.

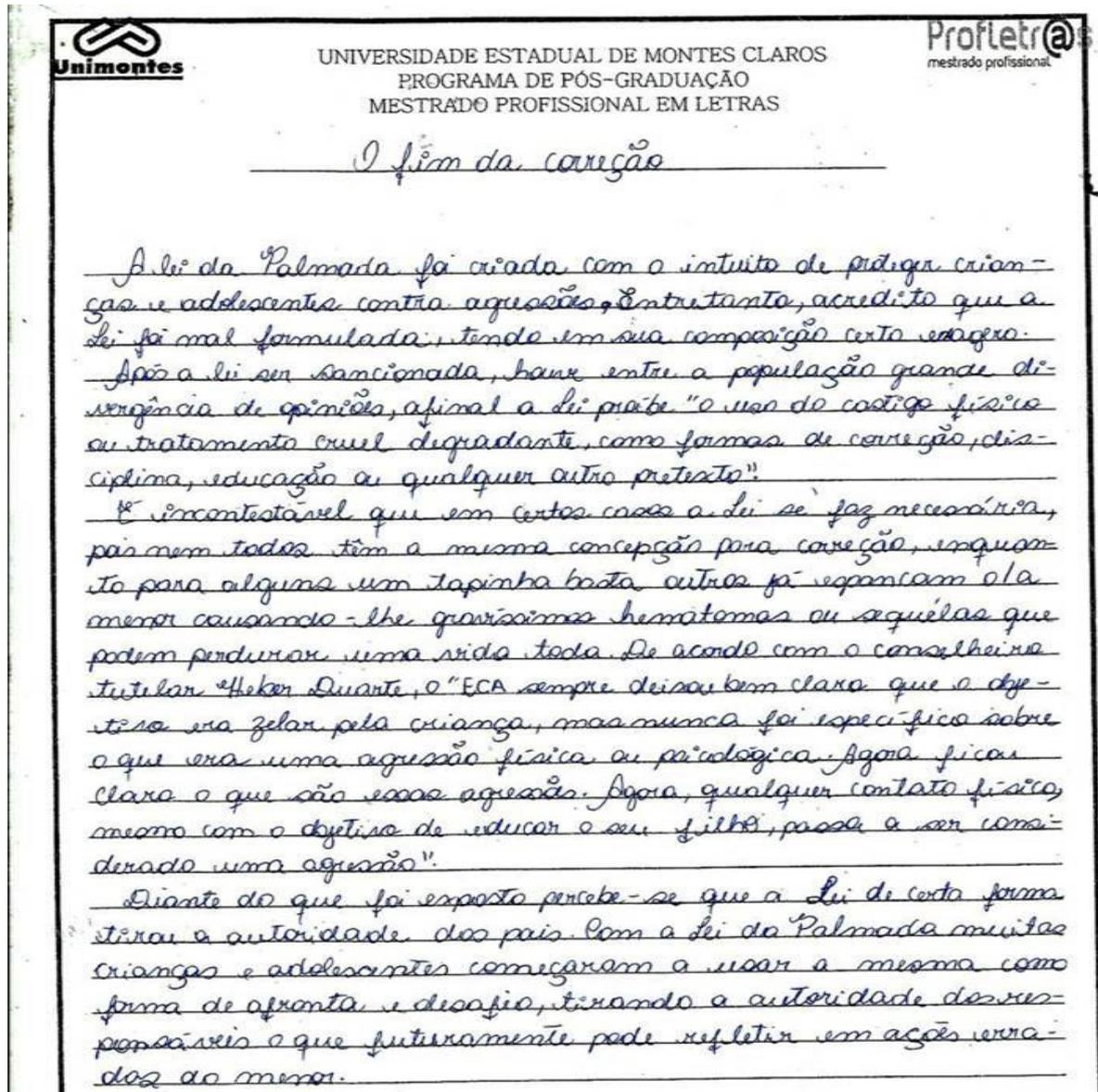


Figura 20: Produção final - Aluna S.K.
Fonte: Pesquisa empírica (2014)

Ao analisar o texto de S.K., notamos claramente que a aluna se manifesta desfavorável à referida lei. No primeiro parágrafo, no qual ela apresenta a proposição, já é possível perceber o seu ponto de vista quando ela afirma que "a lei foi mal formulada, havendo em sua composição certo exagero".

Nos parágrafos seguintes, há a comprovação de sua tese por meio de argumentos. Para tanto, a aluna utiliza citação da lei (2º parágrafo), contra-argumento e argumento de autoridade (3º parágrafo), que tornam o texto muito bem fundamentado, com argumentação consistente e persuasiva.

Para concluir o texto, a aluna faz uso da estratégia causa-consequência, retomando a opinião apresentada na tese e trazendo reflexões sobre o tema. Aborda os efeitos da Lei da Palmada não somente na atualidade, mas também em longo prazo. O texto da aluna S.K., então, sob nossa análise, classifica-se no nível recomendado, pois argumenta de forma reflexiva, utiliza estratégias de argumentação, bem como apresenta suas ideias e argumentos com criticidade e sequência lógica.

O segundo texto analisado nesse *corpus* é do aluno S.D. Observemos:

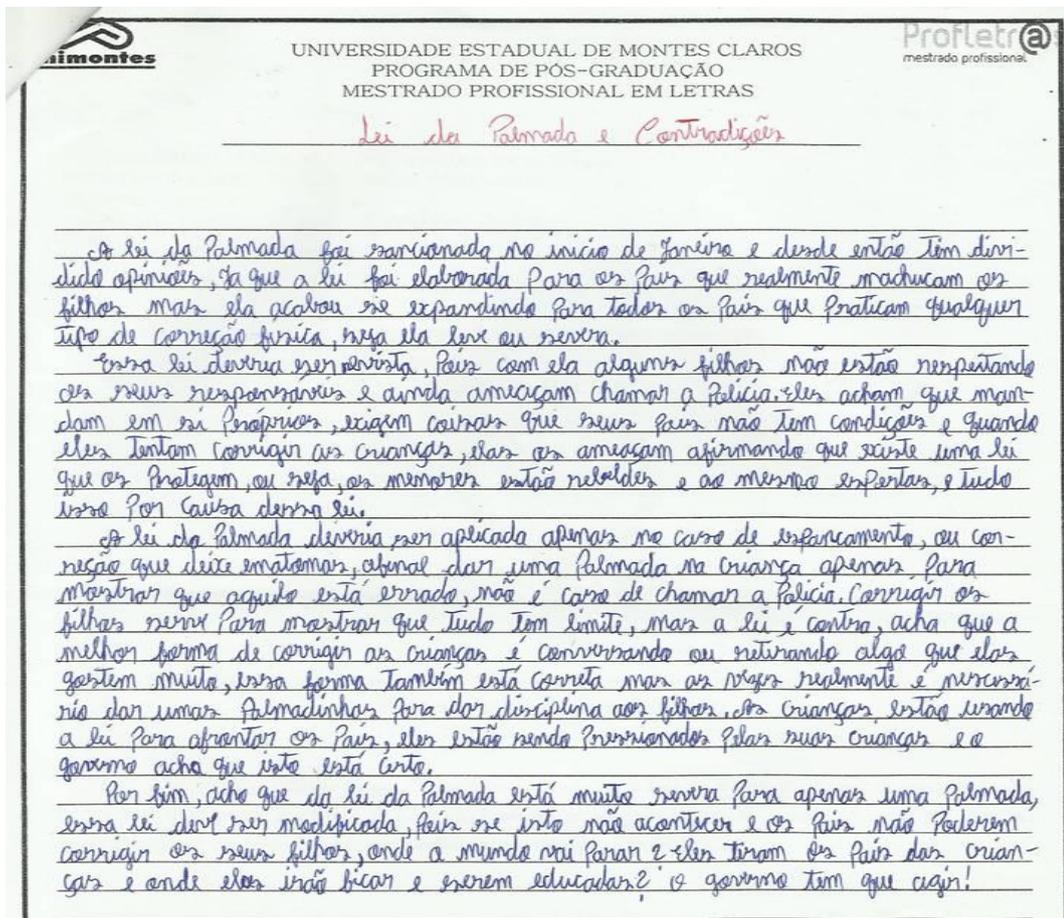


Figura 21: Produção final - Aluno S.D.

Fonte: Pesquisa empírica (2014)

O texto do aluno S.D. foi classificado no nível recomendado. Podemos notar que ele usou, de forma coerente, as fases ou etapas da argumentação, bem como estratégias de organização do texto argumentativo. Assim, podemos notar que o texto apresenta no primeiro

parágrafo uma *ancoragem*, comentando sobre o fato de a lei ter sido sancionada (o aluno comete um equívoco com relação à data - diz janeiro ao invés de junho de 2014) e a finalidade dessa lei. No segundo parágrafo, o aluno apresenta sua *tese*, na qual expressa que a lei deveria ser revista.

Ainda no 2º parágrafo o aluno traz um primeiro argumento, que indica causa e consequência, e dá continuidade à argumentação no 3º parágrafo, em que aparece um contra-argumento "Corrigir os filhos é necessário para mostrar que tudo tem limites, mas a lei é contra, acha que a melhor forma de corrigir as crianças é conversando ou retirando algo que elas gostem muito..." e uma concessão restritiva (...mas às vezes é realmente necessário dar umas palmadinhas para dar disciplina aos filhos").

Na conclusão, o aluno retoma sua tese ("a lei da palmada está muito severa para apenas uma palmada, essa lei deve ser modificada") e finaliza com alguns questionamentos: "...onde o mundo vai parar? Eles tiram os pais das crianças e onde elas irão ficar e serem educadas? O governo tem que agir!".

Observamos que o aluno organizou adequadamente o seu texto e buscou construí-lo de acordo a estrutura prevista para um texto argumentativo. Ele fomenta uma reflexão sobre o tema e, de forma crítica, analisa, conforme o seu ponto de vista, o tema e suas implicações na sociedade.

A aluna S.N., por sua vez, defende, no texto intitulado "Fim da agressão", apresentado na FIG. 20, a Lei da Palmada. No primeiro parágrafo, ela apresenta a ancoragem, abordando o tema de forma ampla. No segundo parágrafo, ela expõe o seu ponto de vista, ressaltando que, com o objetivo de educar, muitos pais acabam espancando seus filhos e, por isso, de acordo com a aluna, a "lei deve sim ser aplicada". Apresenta ainda uma citação da lei, como forma de sustentar sua opinião.

No 3º parágrafo, a aluna expõe medidas alternativas para resolver a situação e usa, também, um argumento de autoridade, apresentando o posicionamento de um especialista em psicologia infantil para amparar seu ponto de vista. Para concluir, ressalta que a lei "veio para proteger crianças de maus tratos e agressões" e que deve haver punição para quem insistir em agredi-las. Notamos, pois, que a aluna organiza seu texto de acordo com as fases ou etapas da argumentação e utiliza, também, estratégias de organização previstas pelo CBC.

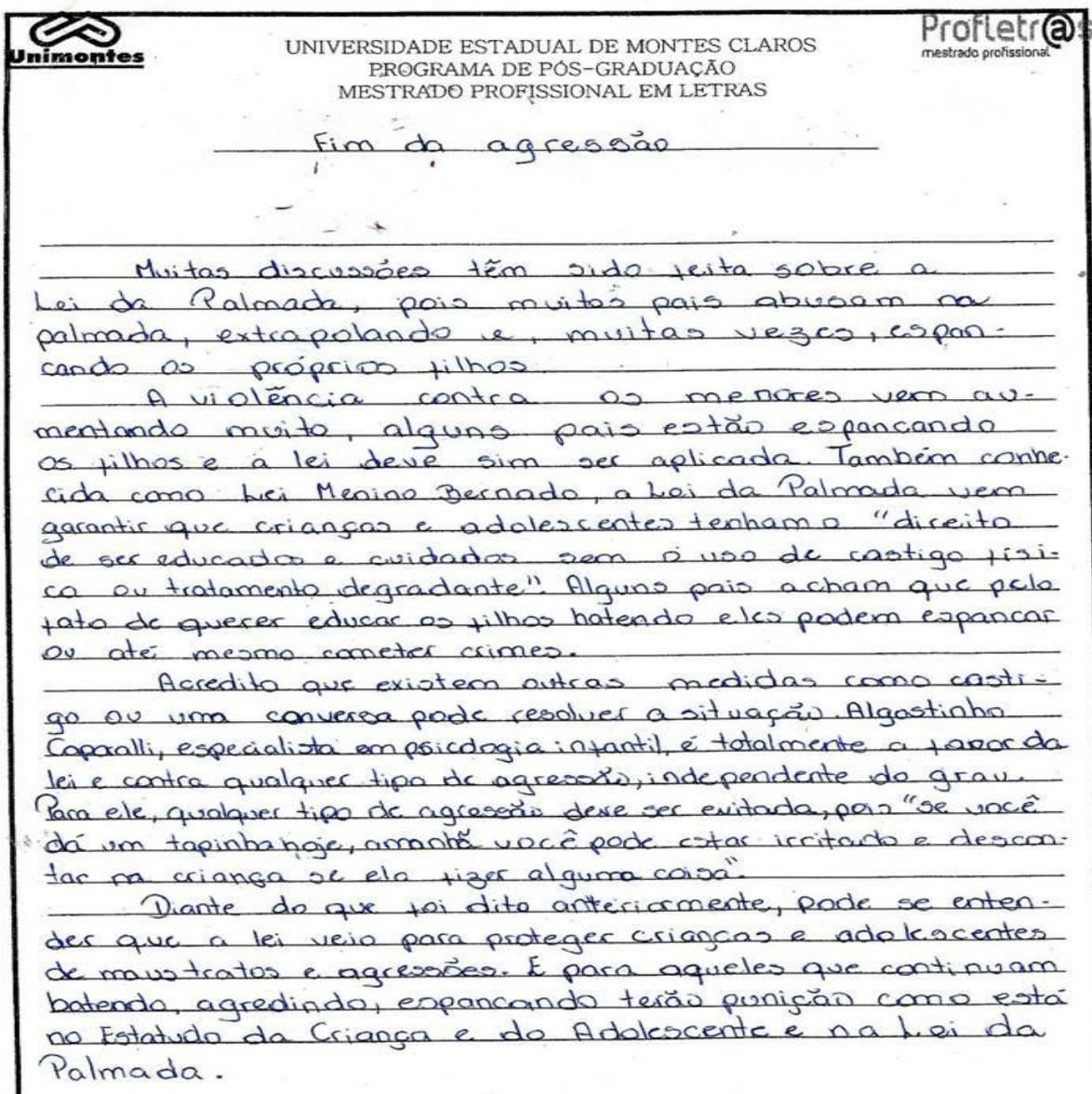


Figura 22: Produção final - Aluna S.N.
Fonte: Pesquisa empírica (2014)

Agora, para efeito de demonstração, tomemos como exemplos as produções finais dos estudantes R.M. e D.M. cujas produções iniciais foram analisadas e classificadas dentro do nível baixo, a fim de verificar se houve alguma melhora e quais as dificuldades que ainda persistem.

Em primeiro lugar, analisamos o texto de D.M. Lembramos que, em sua produção inicial, o aluno emitiu um posicionamento confuso sobre o tema em debate, não organizou o texto de forma adequada, nem, tampouco, conseguiu apresentar argumentos consistentes para defender seu ponto de vista.

Na FIG. 21, apresentamos a P2 desse aluno. Notamos que, nela, D.M. ainda não desenvolveu todas as habilidades relativas ao texto argumentativo, sobretudo com relação ao uso das estratégias de organização da argumentação. Entretanto, é possível notar que o aluno consegue obedecer à estrutura basilar da argumentação (ancoragem, tese, argumentação e conclusão) e defende o seu ponto de vista de maneira convincente. Destacamos o equívoco cometido pelo aluno com relação à data de sanção da Lei da Palmada, o que não comprometeu, em momento algum, a compreensão do texto e a ideia defendida por ele.

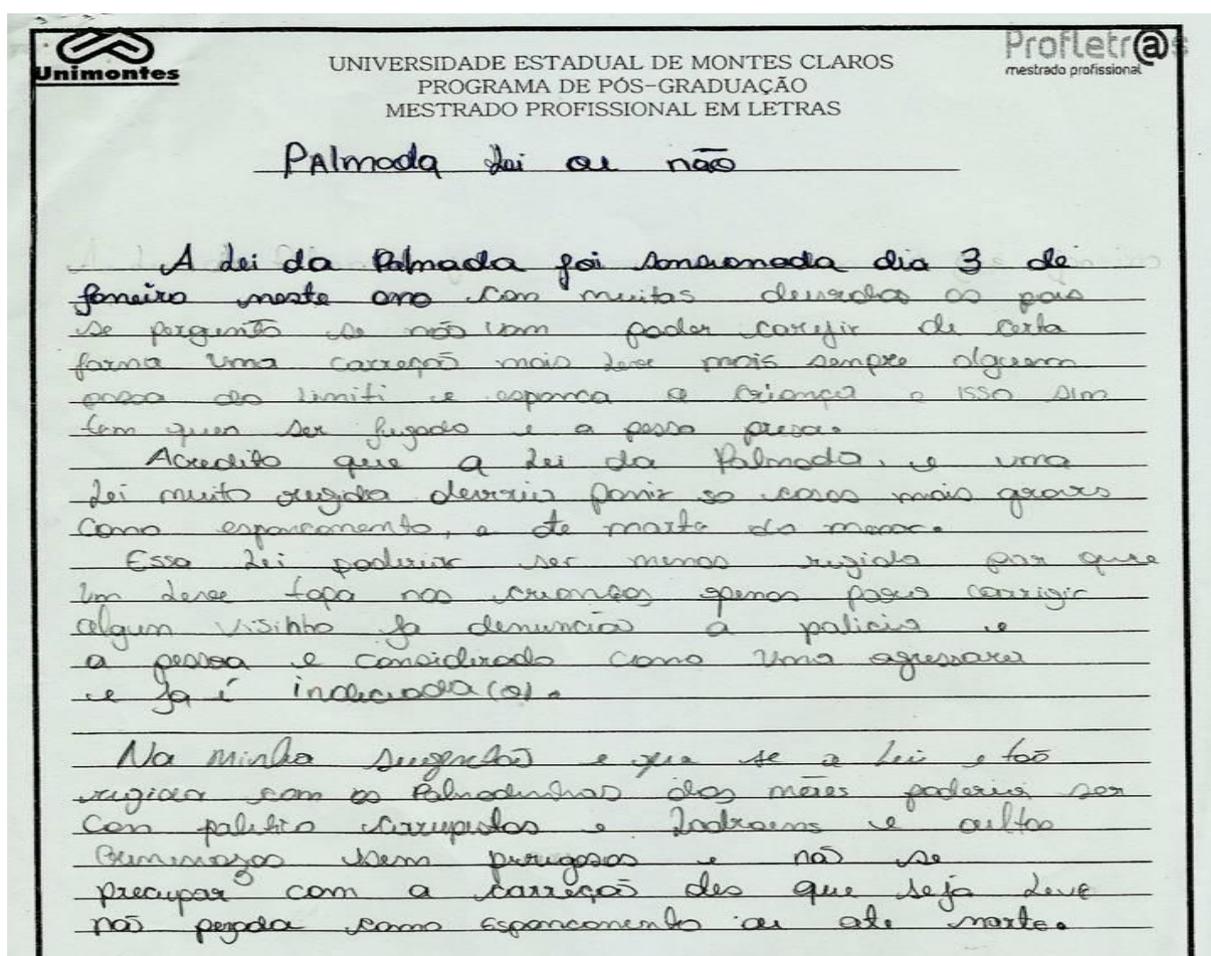


Figura 23: Produção final - Aluno D.M.
Fonte: Pesquisa empírica (2014)

A P2 do aluno D.M. foi classificada, agora, no nível intermediário. Notamos que o estudante já consegue organizar o seu texto de acordo com as fases da argumentação: no primeiro parágrafo aparece a ancoragem do texto, que situa o leitor a respeito do tema tratado: a Lei da Palmada.

No segundo parágrafo, o aluno se posiciona a respeito do tema, afirmando que a "lei da palmada é muito rígida, deveria punir os casos mais graves..." (sic). No terceiro parágrafo, D.M. traz, de forma simples, um argumento de causa e consequência, alegando

que, ao corrigir o filho com uma palmada corre-se o risco de ser considerado como agressor, denunciado e indiciado. Já no último parágrafo, o aluno traz uma conclusão que conduz a uma reflexão sobre o tema de forma bastante crítica: se a lei é tão rígida com as palmadinhas das mães, poderia ser também com os políticos corruptos, com os ladrões e criminosos.

Nota-se, pois, que, diferentemente da P1, o aluno conseguiu, nesta produção, organizar melhor suas ideias e apresentar seu ponto de vista de maneira mais clara e convincente, utilizando para isso argumentos que respaldaram, mesmo que de maneira bem simples, a tese por ele defendida.

Apresentamos agora a P2 do aluno R.M., classificado no nível baixo na P1 e que, em nossa análise, apresentou progressos, enquadrando-se, agora, no nível intermediário.

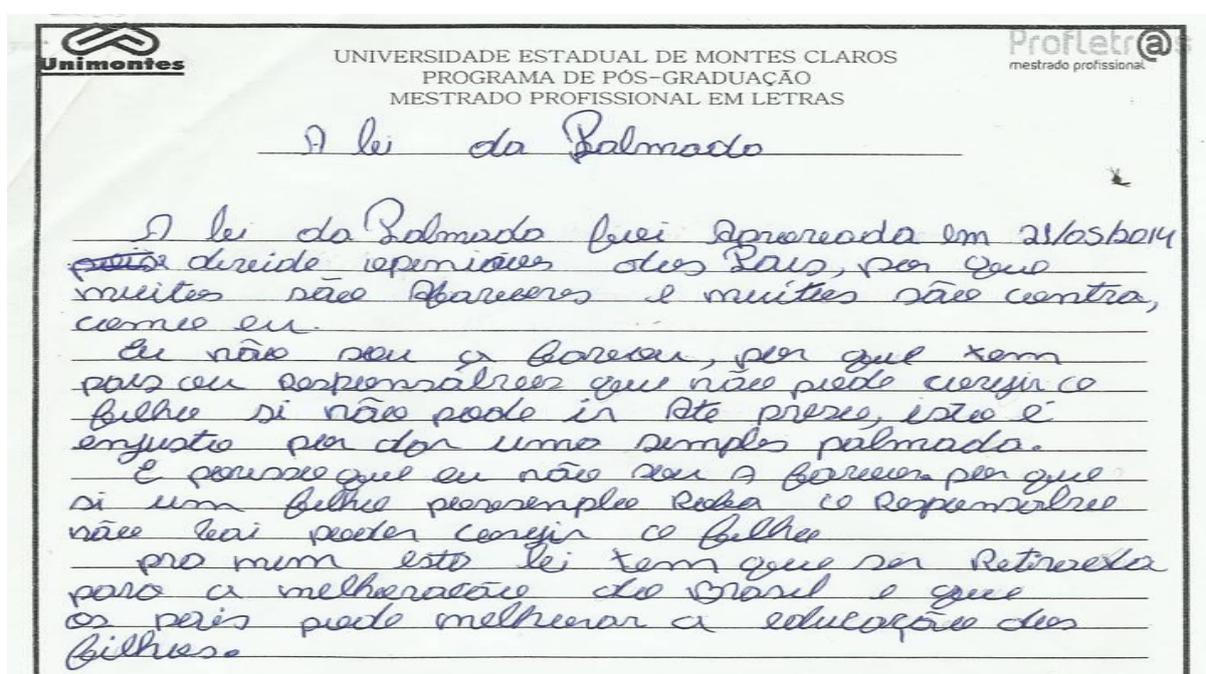


Figura 24: Produção final - Aluno R.M.
Fonte: Pesquisa empírica (2014)

Notamos que o aluno R.M. tem significativa dificuldade em estruturar suas ideias e as apresenta de forma bastante simplificada e pouco elaborada. Entretanto, desconsiderando tais dificuldades (trata-se de um aluno que apresenta defasagens de conteúdo e idade-série), podemos perceber que sua produção deixa claro o fato de ser desfavorável à lei, trazendo, de forma simples e resumida, dois argumentos (causa e consequência e exemplificação), para justificar seu ponto de vista. Na conclusão, sugere que a lei deve ser retirada "para melhoria do Brasil" (sic) e para os pais poderem melhorar a educação de seus filhos.

Após a análise de textos desses alunos, que serviram como amostra do desempenho da turma, realizamos agora uma breve análise quantitativa, que evidencia os dados gerais, com relação à produção final:

PADRÃO DE DESEMPENHO	Nº DE ALUNOS
BAIXO	02
INTERMEDIÁRIO	08
RECOMENDADO	11

Figura 25: Produção final: desempenho da turma.
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

Para análise desse *corpus*, verificamos, pois, os textos dos vinte e um alunos pesquisados. Observamos que ainda há alunos em nível baixo, mas que esse é um número bem inferior em relação aos que se encontram em nível intermediário e em nível recomendado. Isso significa que houve crescimento do número de alunos que conseguiram, nessa produção, consolidar habilidades previstas pelo CBC, no que tange à produção de textos argumentativos.

Assim, enquanto 52% da turma (11 alunos) conseguiram defender sua opinião sobre o tema em debate, apresentando diferentes argumentos e utilizando estratégias de argumentação, de forma persuasiva, 38% dos alunos (08) já conseguiram expressar um ponto de vista sobre o assunto e utilizar as fases do texto argumentativo (ancoragem, tese, argumentação e conclusão), embora ainda tenham apresentado dificuldades na utilização das estratégias de organização da argumentação. E 10% da turma, por sua vez, ainda não superaram suas dificuldades na produção de textos argumentativos.

3.3.4. Estabelecendo contrapontos

A análise comparativa dos três *corpora* revelam dados bastante significativos com relação às práticas discursivas que ocorreram, tanto em sala, por meio das produções de textos propostas aos alunos (P1 e P2), quanto em ambiente virtual, no grupo *Ponto de Vista*. Ao

analisar os resultados obtidos, observamos a incontestável evolução no quadro geral da turma no que se refere à argumentação.

Dessa forma, a observação dos dados da produção inicial em relação à produção final revela-nos números que mostram significativo progresso no padrão de desempenho dos alunos, conforme se pode comprovar na FIG. 24.

PADRÃO DE DESEMPENHO	PRODUÇÃO INICIAL	PRODUÇÃO FINAL
BAIXO	12	02
INTERMEDIÁRIO	07	08
RECOMENDADO	02	11

Figura 26: Tabela comparativa: produção inicial x produção final.
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

É notável que houve, na produção final, uma melhora com relação ao desenvolvimento geral da turma, no que se refere à argumentação. Algumas observações com relação a esses números devem ser destacadas:

- i. Enquanto na produção inicial predominavam alunos em baixo padrão de desempenho, correspondendo a 57% da turma (12 alunos), na produção final, esse número decresceu para 02, ou seja, apenas 10% da turma;
- ii. O nível intermediário manteve-se relativamente estável (07 na produção inicial e 08, na final), mas devemos considerar que, na produção final, essa posição está sendo ocupado por alunos que na P1 estavam em nível baixo e, agora, avançaram para o intermediário. Tais alunos já conseguiram, portanto, produzir texto argumentativo, defendendo uma ideia sobre o tema em debate, e estão, gradativamente, superando suas dificuldades com relação à construção da argumentação;
- iii. O nível recomendado que, na produção inicial, contava com apenas dois alunos, na produção final apresentou acréscimo significativo. Onze estudantes estão nesse padrão de desempenho, o que significa que 52% da turma demonstraram, na P2, desempenho satisfatório na produção de textos argumentativos, com as habilidades necessárias para o desenvolvimento da argumentação.

Na FIG. 25, podemos observar, com mais precisão, a evolução da turma no que se refere ao desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação.

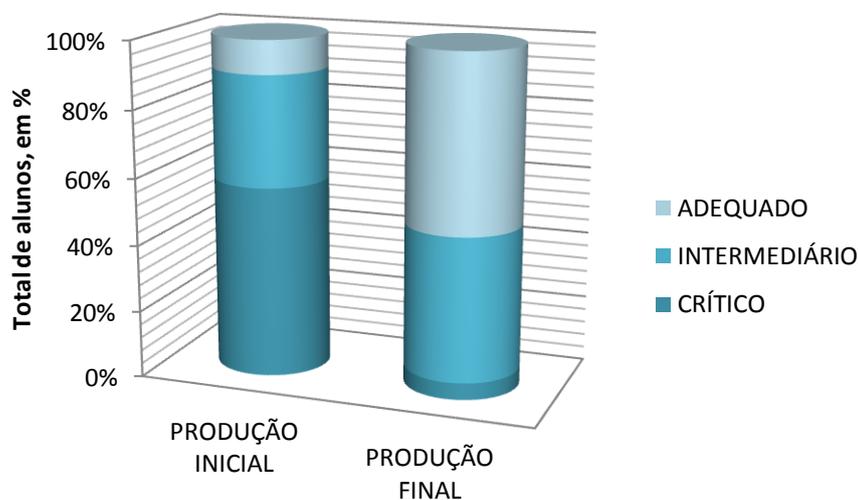


Figura 27: Gráfico comparativo: resultados P1 x P2.
Fonte: Pesquisa empírica (2015).

A FIG. 27 torna visível o aumento de alunos no nível recomendado, bem como o decréscimo de alunos no nível baixo, na produção final. Esses números revelam que, embora não tenhamos alcançado a totalidade de alunos em nível recomendado, houve progresso considerável no desempenho da turma.

Exemplificamos, na FIG. 26, mais um caso de estudante que apresentou significativa melhora, quando analisamos sua produção inicial em comparação com a final.

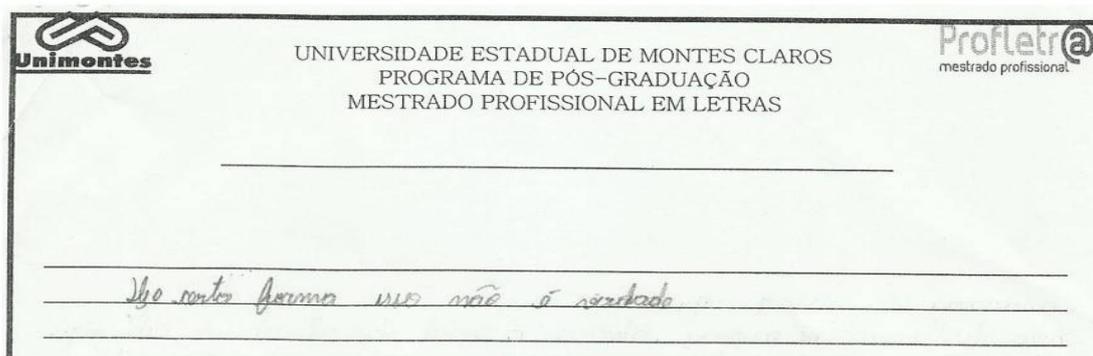


Figura 28: Produção inicial do aluno G.D.
Fonte: Pesquisa empírica (2014)

O aluno G.D., em sua produção inicial, não conseguiu sequer emitir um ponto de vista sobre o assunto. Ao observar a charge que tratava sobre o uso dos recursos tecnológicos

e sua influência nas relações interpessoais, ele apenas iniciou o primeiro parágrafo do texto, afirmando que "De certa forma isso não é verdade". Entretanto, não expõe seu ponto de vista de maneira clara e não dá continuidade ao seu texto. Quando questionado sobre o motivo de não ter realizado a produção de texto, o aluno disse que não havia conseguido expor suas ideias sobre o assunto em forma de texto e não conseguia "passar para o papel", conforme ele mesmo relatou. Salientamos que, nesta ocasião, dois outros alunos da sala entregaram também a folha em branco e disseram não ter conseguido produzir o texto, o que confirma a dificuldade inicial dos alunos com relação à emissão de um ponto de vista e defesa por meio de argumentos. Classificamos tais produções, então, no nível baixo, pois, mesmo havendo uma exposição prévia sobre a argumentação e suas especificidades, tipos de argumentos, gêneros textuais do tipo argumentativo, com ênfase no gênero artigo de opinião, bem como leitura e análise de textos diversos sobre o tema e debates em sala, tais alunos apresentaram tamanha dificuldade que não conseguiram estruturar o texto, entregando-o em branco.

Apresentamos, agora, para efeito de comparação, a produção final desse mesmo aluno, a qual avaliamos no nível recomendado.

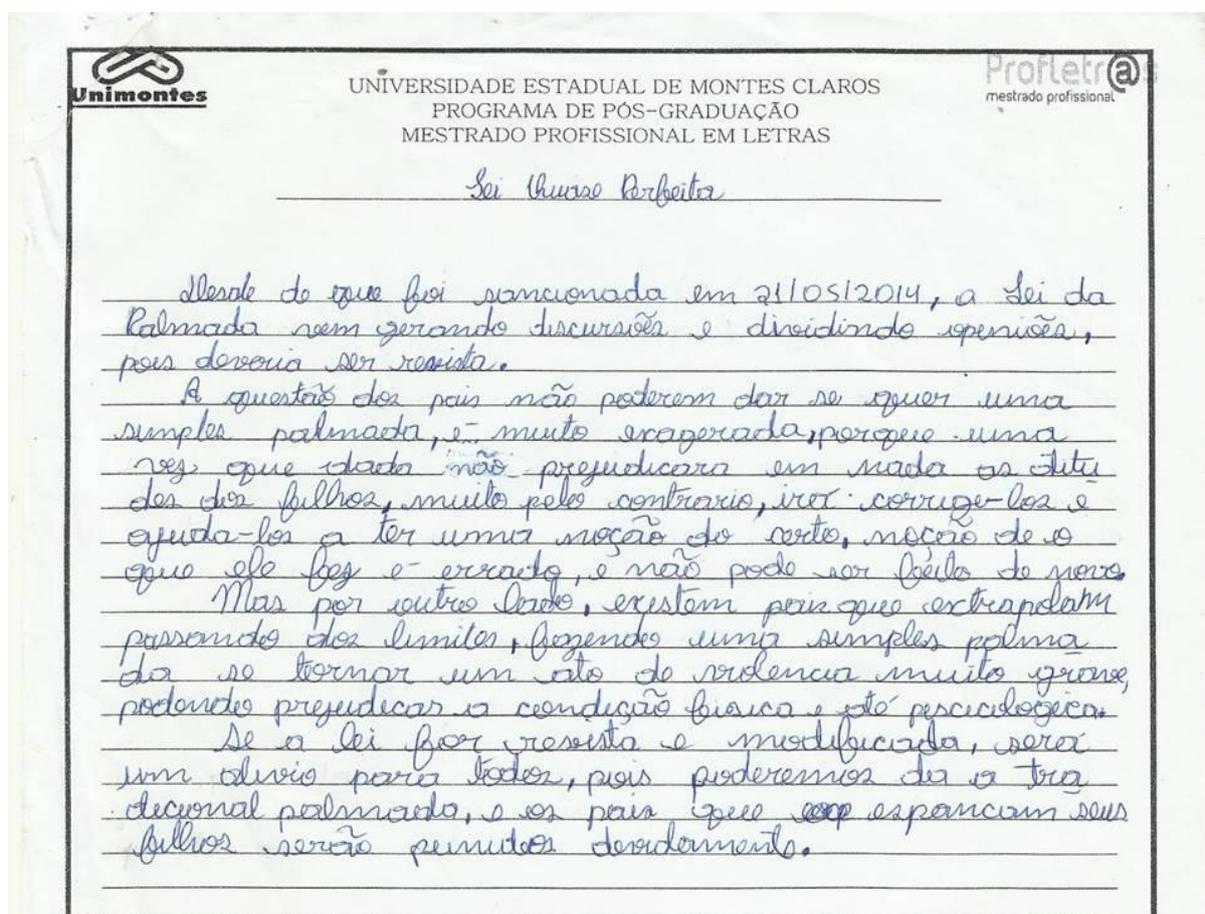


Figura 29: Produção final do aluno G.D.
Fonte: Pesquisa empírica

Ao analisar a P2 do aluno G.D., intitulada "Lei quase perfeita", notamos, desde o título, que o posicionamento do autor fica bem definido, sendo ratificado no decorrer do texto. O primeiro parágrafo é utilizado por ele para ancorar o texto, ressaltando que a Lei da Palmada é um assunto que divide opiniões. Ainda nesse parágrafo, ele expõe que a lei deveria ser revista, explicitando, então, a sua opinião sobre o tema.

No segundo parágrafo, o aluno defende sua tese por meio de um argumento de valorização, que mostra aspectos negativos da lei. Já no terceiro, expõe, por meio de um contra-argumento, que a aplicabilidade da lei em alguns casos é necessária, pois existem pais que passam dos limites, "fazendo uma simples palmada se tornar um ato de violência muito grave, podendo prejudicar a condição física e até psicológica" [dos filhos].

Na conclusão, o aluno acrescenta que, caso a lei seja alterada, será um alívio para todos, pois continuará havendo a tradicional palmada, mas, também, a devida punição para aqueles pais que espancam seus filhos.

Consideramos que, na produção final, o aluno G.D. expôs, de maneira clara e convincente, o seu ponto de vista sobre o assunto. Entendemos que o aluno atendeu às habilidades propostas pelo CBC, pois utilizou as etapas do texto argumentativo e empregou, também, as estratégias de organização da argumentação, atingindo, portanto, o nível recomendado.

Assim como o aluno G.D., constatamos casos de outros estudantes, que não conseguiam estruturar o seu texto ou o fizeram com dificuldades na P1, enquanto na P2, após passar pela proposta de intervenção aqui apresentada, foram capazes de superar as dificuldades e produzir uma argumentação bem fundamentada.

Ao comparar os resultados obtidos na produção inicial e na produção final, à luz das análises das postagens no grupo *Ponto de vista*, faz-se necessário realizar algumas considerações. Em primeiro lugar, cumpre-nos salientar que os dois estudantes que se mantiveram no baixo padrão de desempenho apresentavam dificuldades que não dizem respeito somente à argumentação, mas têm defasagem idade/série, com problemas relacionados à leitura, interpretação, conhecimentos linguísticos e produção de textos, que remontam à época da alfabetização. Dificuldades como essas, lamentavelmente, não são solucionadas tão rapidamente e requerem medidas mais intensivas, para solucioná-las. Salientamos ainda que, ao retomar questionário aplicado na turma, verificamos que tais alunos não tinham acesso à internet em casa. Nesse instrumento de coleta de dados, esses alunos responderam que o acesso acontecia na casa de amigos ou parentes, restringindo-se a, no máximo, uma ou duas horas por semana.

Ao observar, ainda, a participação desses dois alunos no grupo *Ponto de vista*, constatamos também que as poucas participações se deram em datas e horários em que as aulas do PEI aconteciam no laboratório de informática. Por não terem acesso à internet em casa, nenhuma participação aconteceu fora do ambiente escolar, o que certamente dificultou a interatividade com os colegas e, por conseguinte, a construção do conhecimento sobre os conteúdos trabalhados. Cabe-nos lembrar que o acesso à internet na escola não acontece de forma satisfatória quando há muitos computadores ligados, levando em consideração que a internet é de baixa velocidade. Esse aspecto torna ainda mais difícil o acesso e participação dos alunos nas postagens realizadas.

No nível intermediário, observamos também que parcela considerável dos alunos não tinha acesso à internet em casa ou acessavam do celular. Estes últimos, quando questionados sobre a pouca participação no grupo *Ponto de vista*, alegaram que só acessavam quando tinham crédito no celular e isso dificultava o acesso e participação no grupo. Em contrapartida, dos onze alunos que se classificaram no nível recomendado, observamos que seis deles tinham acesso à internet em casa e que tinham participado de todas (ou quase todas) as postagens com comentários argumentativos.

Tais dados nos conduzem à observação de que a participação dos alunos no grupo *Ponto de vista* teve significativa contribuição para o desempenho obtido e avanços alcançados. Considerando que o grupo se configurou como espaço de práticas sociodiscursivas e de interação entre os membros, no debate sobre os temas em análise, acreditamos que aqueles que estavam mais envolvidos, lendo postagens e comentários e dando também a sua contribuição, por meio de comentários argumentativos, aprenderam muito sobre os temas, esclareceram dúvidas, (com)partilharam opiniões e, enfim, construíram, de forma colaborativa, o conhecimento.

Assim, tomando como ponto de partida os apontamentos teóricos apresentados no Capítulo 1, sobretudo no que se refere à *teoria interacionista*, ao trabalho com produção de textos, com ênfase no tipo textual argumentativo, à utilização de recursos tecnológicos na educação, tendo como primazia o estudo das *redes sociais* na internet como recurso pedagógico, e ainda, mediante a análise crítica dos documentos oficiais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, constatamos que o uso das redes sociais favoreceu a comunicação, a interatividade e a troca de informações. Com a devida e necessária mediação da professora, promoveu, também, reflexão e posicionamento crítico, oportunizando, assim, possibilidades de trabalho efetivo com a argumentação.

À luz dessa experiência e mediante a observação dos resultados obtidos por meio desse projeto de intervenção, estamos, então, convictos de que utilização das redes sociais como recurso pedagógico, contribuiu para minimizar as dificuldades diagnosticadas na turma, de forma geral, com relação à produção de textos argumentativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa em que nos encontramos agora, de conclusão de trabalho, suscita algumas reflexões acerca da pesquisa e cumpre-nos fazer algumas considerações sobre os resultados então obtidos. Assim, após contextualização do problema, discussão sobre a fundamentação teórica, no Capítulo 1, apresentação da metodologia e da intervenção realizada (Capítulos 2 e 3, respectivamente), cabe-nos então tecer algumas reflexões sobre o desenvolvimento geral do trabalho realizado, com ênfase na discussão e sistematização dos resultados.

As análises apresentadas no capítulo 3, especificamente no tópico 3.3.4, ancoradas no referencial teórico que fundamentou a nossa pesquisa, demonstraram, tanto em abordagem quantitativa quanto qualitativa, que houve progresso dos alunos nas formas de emitir um ponto de vista sobre os temas em debate e, sobretudo, nas formas de argumentar.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que o trabalho com redes sociais nas aulas de Língua Portuguesa oportuniza condições favoráveis à interatividade e postura crítica, possibilitando, dessa forma, a superação das dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos. A observação da análise dos três *corpora* apresentados (produção inicial, *logs* das participações dos alunos no grupo *Ponto de vista* e produção final), mostram-nos que, embora não tenhamos conseguido superar totalmente o problema, houve considerável avanço da turma no que se refere à argumentação, após a aplicação do PEI. Assim, levando em consideração os resultados alcançados e, ainda, que nosso trabalho se pautou sobretudo nas interações via rede social, podemos afirmar, categoricamente, que o trabalho com as redes sociais na internet contribuiu sobremaneira para minimizar as dificuldades dos alunos no que concerne à produção de textos argumentativos.

Certamente, como esclarece Coscarelli (2005), a informática não faz mágica na educação. Dessa forma, não ignoramos os casos de alunos que não apresentaram avanço, mesmo diante de todas as ações desenvolvidos por meio do PEI. Não podemos cair na insensatez de acreditar que todos os problemas foram resolvidos, nem tampouco sermos falaciosos, a ponto de afirmar que todas as defasagens dos alunos (que remontam à fase da alfabetização, relacionadas à leitura, interpretação, conhecimentos linguísticos e escrita), foram solucionadas por meio de um projeto de intervenção que se estendeu por um trimestre. Lamentavelmente, há situações mais graves que demandam outras estratégias de intervenção, com metodologias mais intensivas para solucionar.

Salientamos, ainda, que muitos foram os entraves nos quais nos esbarramos no decorrer deste trabalho. A dificuldade com recursos humanos e materiais, na utilização das tecnologias na escola foi, inegavelmente, o principal deles. Embora a escola pública esteja paulatinamente se capacitando e se instrumentalizando para incorporar as TIC em suas práticas, é perceptível que ainda são muitas as barreiras que impedem que esse trabalho ocorra de forma satisfatória. Assim, confessamos que dificuldades - relacionadas à baixa velocidade da internet, indisponibilidade de servidor responsável pelo laboratório de informática e pela manutenção dos computadores - foram constantes e comprometeram, de certa forma, nosso planejamento em relação ao tempo e à execução das atividades propriamente ditas.

Inclusive, acreditamos que o número limitado de aulas no laboratório de informática, com conexão à internet, contribuiu para que não pudéssemos alcançar resultados ainda melhores, levando em consideração que parcela considerável da turma não tinha acesso à internet em casa e apenas participava das interações no grupo *Ponto de vista* quando as aulas aconteciam na escola. Sentimos, então, que a dificuldade de acesso à internet foi uma das maiores dificuldades no decorrer de todo este trabalho.

Entretanto, todos esses contratempos, embora tenham dificultado a realização das atividades, não impediram que todas fossem executadas, conforme planejado, e que resultados exitosos fossem alcançados.

Dito isso, cumpre-nos reafirmar, mesmo em meio aos desafios enfrentados, que o trabalho com rede social, ao proporcionar a participação ativa dos estudantes, conferindo-lhes voz por meio de seus comentários, favoreceu o desenvolvimento de uma prática pedagógica menos tradicionalista. Desse modo, o conjunto de ações desenvolvidas não se reduziu à *transmissão* de informações, mas fomentou a *construção* do conhecimento. Permitiu, pois, que os estudantes operassem como coautores do conhecimento, por meio de uma aprendizagem mais colaborativa e participativa, o que contribuiu, até mesmo, para reduzir problemas relacionados à disciplina.

É válido destacar, nesse sentido, a importância da mediação do professor, sem a qual o trabalho certamente não alcançaria resultados exitosos. Desse modo, salientamos que, na condução das atividades, a intervenção pedagógica se faz necessária e indispensável, haja vista que, por meio dela, as discussões via rede social se tornam mais produtivas. O trabalho com redes sociais, então, não prescinde, de maneira alguma, da atuação do professor, o qual deve sugerir, instigar e incentivar o aluno a fazer novas descobertas, bem como direcionar e conduzir as práticas discursivas, facilitando e motivando, então, a (inter)aprendizagem.

Esclarecemos, ainda, que não adotamos aqui posicionamento tecnóforo, nem tampouco tecnófilo. Mas tentamos nos aproximar do que Xavier (2005) chama de postura tecnoequilibrada, ou seja, em todo o tempo, buscamos utilizar as tecnologias em sala de aula, de forma consciente e embasada teoricamente, buscando sempre dosar o uso das mídias impressas e digitais, com o objetivo de realizar um trabalho diversificado e bem fundamentado, que privilegiasse os multiletramentos.

Dessa forma, não podemos, de maneira alguma, atribuir menor importância às outras atividades que foram também desenvolvidas no decorrer do PEI. Consideramos, inclusive, que todas as leituras em material impresso em sala de aula, discussões face a face, produção de textos escritos durante as aulas ministradas na sala, júri simulado, produção de *vines*, entre tantas outras atividades, fizeram com que o trabalho fosse ainda mais produtivo. O fato de buscarmos, em todo o tempo, integrar o uso das diferentes mídias foi, a nosso ver, o maior motivo de termos alcançado resultados tão satisfatórios. Assim, embora tenhamos dado maior enfoque para o trabalho de produção de textos em redes sociais, consideramos que a integração das mídias e a utilização de diversificadas estratégias garantiram um fazer diferenciado, que propiciou uma aprendizagem mais eficaz sobre a produção de textos do tipo argumentativo.

Acrescentamos, por fim, que o trabalho que ora apresentamos pode ser de grande relevância, tanto para a esfera acadêmica (devido aos estudos e considerações teóricas aqui apresentadas), quanto para prática pedagógica dos profissionais que atuam no ensino-aprendizagem de língua materna. Suas contribuições ultrapassam o campo das hipóteses ou possibilidades de trabalho, mas mostram, por meio de resultados verídicos, a realidade vivenciada em escola pública, que enfrenta os mesmos desafios e dificuldades da grande maioria das instituições de ensino desse século XXI.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. Sobremodernidade: do mundo tecnológico de hoje ao desafio essencial do amanhã. In: MORAES, Denis (Org.). *Sociedade mediatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 99-117.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris - Língua Portuguesa*. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2012.
- BOFF, Leonardo. *A á guia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRIGGS, Asa e BURKE, Peter. *Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet*. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BUSNARDO, Joanne; BRAGA, Denise Bertolli. Uma visão neo-gramsciana da leitura crítica: contexto, linguagem e ideologia. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 38, p. 91-114, jan./jul. 2000.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.
- CASTELLS, Manuel. Inovação, liberdade e poder na era da informação. In: MORAES, Denis (Org.). *Sociedade mediatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 225-246.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: _____; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). *Letramento digital*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 25-40.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma seqüência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 247-278.
- EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2008.
- FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA E SILVA, Maria Cecília (Org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012, p. 145-165.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprenda a pensar*. 24. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *O texto na sala de aula - leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1999.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Alex Sandro et al. Colaboração, comunicação e aprendizagem em rede social educativa. In: XAVIER, Antonio Carlos et al. *Hipertexto & Cibercultura: links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais*. São Paulo: Respel, 2011.p.235-271.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HARASIM, Linda et al. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Senac, 2005.

HUTCHINS, E. Distributed cognition. In: SMELSER, N. J.; BALTES, P. B. (Org.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford: Elsevier Sciences, 2001.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor* 2^a ed. Campinas: Pontes, 1989. P. 31-2

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. *Introdução a linguística textual: trajetória e grandes temas*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. RODRIGUES-JUNIOR et al. 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009, p. 48-63.

LORENZO, Éder Maia. *A utilização das redes sociais na educação: importância, recursos, aplicabilidade, dificuldades*, 2011. Disponível em: <<http://www.clubedeautores.com.br/book/>>

50369--a_utilizacao_das_redes_sociais_na_educacao>. Acesso em: 01 mai. 2014.

MACEDO, Lino de. *Desafios à prática reflexiva na escola*. Pátio. Ano VI, 23, 2002. p. 12-15.

MARTELETO, Regina Maria. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, jan./abr. 2001.

MARTINS, A.S. *A revisão colaborativa de textos em aulas on-line e face-a-face*. Letras & Letras, Uberlândia, v. 25, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25527/14133>>. Acesso em 25 jun. 2015.

MATTAR, João. *Tutoria e interação em educação a distância*. São Paulo: Cengage Learning, 2012. (Série Educação e Tecnologia).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-80.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: _____; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *CBC de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2008.

MONTES CLAROS, Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular do Sistema Municipal de Ensino de Montes Claros – Ensino Fundamental – Anos Finais*. Montes Claros: PMMC, 2014.

MORAES, Dênis de. A tirania do fugaz: mercantilização cultural e saturação midiática. In: _____ (Org.). *Sociedade midiaticizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p. 33-49.

NETO, Humberto Torres Marques. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 51-63.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Comunicação escolar: uma metodologia de ensino*. São Paulo: Salesiana, 2002.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

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

RIBEIRO, Ana Elisa; ALVARENGA, Paulo J.L. *O professor e o avatar do professor nas redes sociais*. Anais eletrônicos do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem, 2010. Disponível em <https://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Mesa_Ana-Elisa-Ribeiro.pdf>

RIBEIRO, Ana Elisa F. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Linguagem e Tecnologia) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, Márcia Maria; ARAÚJO, Júlio César. "Tia, eu já escrevi o site do 'rotineio'. Agora é só apertar o enter": o endereço eletrônico na sala de aula. In: *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. RODRIGUES-JUNIOR *et al.* 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009, p. 165-178.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THORNBURG, D. *Campfires in Cyberspace: Primordial Metaphors for Learning in the 21st Century*, 1996. Disponível em <<http://tcpd.org/Thornburg/Handouts/Campfires.pdf>> Acesso em jun. de 2014.

VYGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

XAVIER, Antonio Carlos. *As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI, 2005*. Disponível em <<http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>>. Acesso em 08/09/2014.

_____. Prefácio. In: *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. RODRIGUES-JUNIOR *et al.* 2.ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009, p. 11-13.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

ESCOLA MUNICIPAL GERALDO PEREIRA DE SOUZA
PROFESSORA/MESTRANDA: LEILA TUPINAMBÁ SILVA
TURMA: 9º ANO 11 N° _____

IDADE: _____ SEXO: FEM. () MASC. ()

1) Você tem acesso à internet? Sim () Não ()

2) Você sabe navegar na internet? Sim () Não ()

3) Onde você mais acessa a internet?

Em minha casa () Escola () Casa de amigos ()

Casa de parentes () Lan house () Casa de amigos ()

Outros () Especificar: _____

4) Você usa mais a internet para:

Buscar informações ou estudar () Jogar () Acessar redes sociais ()

Outros () Especificar: _____

5) Você acessa as redes sociais? Sim () Não ()

6) Qual a rede social que você mais utiliza?

Facebook () Twitter () Badoo ()

Outra () Especificar: _____

7) Normalmente, quantas horas semanais você navega na internet?

() 1 a 2 horas por semana

() 2 a 4 horas por semana

() 4 a 6 horas por semana

() 6 a 8 horas por semana

() 8 a 10 horas por semana

() Mais de 10 horas por semana

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS



Leila Tupinambá Silva

**Redes sociais: possibilidades para
desenvolvimento de práticas argumentativas**

**Montes Claros – MG
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Leila Tupinambá Silva

**Redes sociais: possibilidades para
desenvolvimento de práticas argumentativas**

Projeto Educacional de Intervenção apresentado como requisito parcial ao Programa de Pós-graduação Profissionalizante em Letras – Língua Portuguesa – Profletras, da Universidade Estadual de Montes Claros.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fábía Magali Santos Vieira.

**Montes Claros/MG
2014**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	122
2. OBJETIVOS.....	123
3. HIPÓTESE.....	124
4. JUSTIFICATIVA.....	125
5. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	127
6. METODOLOGIA.....	128
7. CRONOGRAMA.....	134
8. RECURSOS.....	135
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A - Atividades	137

1.INTRODUÇÃO

A proposta de intervenção aqui apresentada será desenvolvida em uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, em Montes Claros/MG. A instituição atende aproximadamente seiscentos alunos, nos turnos matutino e vespertino, sendo a maioria de classe economicamente desfavorecida, residente nos bairros Santa Lúcia, Santa Lúcia II, Carmelo e Monte Carmelo. A turma em questão é composta por vinte e cinco alunos, bastante heterogênea quanto aos níveis de aprendizagem. A experiência desta pesquisadora como docente de Língua Portuguesa nesta turma, diagnosticou que, diante de situações em que são solicitados a expressar uma opinião sobre determinado assunto, de forma oral ou escrita, os estudantes se expressam com dificuldades, sobretudo quando precisam apresentar argumentos que defendam suas ideias. Assim, em trabalhos com textos argumentativos em geral, os estudantes da turma não se expressam com desenvoltura e revelam-se ora apáticos, ora indisciplinados, não se envolvendo, de fato, com as atividades realizadas.

Outra situação também chama a atenção com relação à turma: o expressivo interesse pela internet, em especial por *sites* de redes sociais. Muitas vezes, é possível notar que eles passam muitos minutos das aulas comentando sobre redes sociais e como interagem por meio delas. Pode-se notar que parcela considerável dos estudantes tem perfil em redes virtuais, sobretudo no *Facebook*, e que estão muito envolvidos nas situações de comunicação e interação propiciadas por elas. Diante da observação dessa realidade, surgiu a necessidade propor um projeto educacional de intervenção que viesse superar (ou minimizar) as dificuldades identificadas, por meio de uma metodologia que utilizasse as redes sociais como recurso didático.

Nessa perspectiva, o problema que essa pesquisa se propõe a resolver é: De que maneira o uso de redes sociais nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação?

2 OBJETIVOS

Objetivo geral:

Analisar as contribuições das redes sociais como recurso pedagógico no desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos argumentativos nas séries finais do Ensino Fundamental.

Objetivos específicos:

- Analisar o desenvolvimento de habilidades de produção de textos argumentativos;
- Identificar as potencialidades pedagógicas das redes sociais;
- Elaborar metodologias de ensino que contribuam para o desenvolvimento de habilidades argumentativas utilizando as redes sociais.

3 HIPÓTESE

O trabalho com redes sociais nas aulas de Língua Portuguesa oportunizará condições favoráveis à interatividade, reflexão e postura crítica, possibilitando, dessa forma, a superação das dificuldades relacionadas à produção de textos argumentativos.

Consideramos que o uso das redes sociais pode fomentar discussões produtivas sobre temas de relevância social, abrindo possibilidades para desenvolver habilidades relacionadas à argumentação, uma vez que, diante da postagem de temas considerados polêmicos, o estudante será estimulado a apresentar um ponto de vista e defendê-lo por meio de argumentos. Assim, por meio da explicitação e argumentação de ideias, esperamos abrir possibilidades para o trabalho com a argumentação e participação social.

4 JUSTIFICATIVA

Este projeto se justifica na necessidade de buscar alternativas para minimizar as dificuldades diagnosticadas no 9º ano 11 da Escola Municipal Geraldo Pereira de Souza, com relação às práticas de produção de textos argumentativos.

O uso de redes sociais como recurso pedagógico, então, seria uma forma de buscar maneiras de atenuar esses problemas, considerando-se, em primeiro lugar, o fato de essas tecnologias interativas serem, atualmente, muito populares entre os jovens e exercerem grande atração sobre eles. Em segundo lugar, há de se ressaltar o potencial das redes de fomentar o diálogo e a interatividade, podendo promover, nesse caso, o desenvolvimento da expressão do aluno, a reflexão e a socialização de ideias. É, ainda, uma forma rápida, acessível e prática de publicar textos, divulgar informações e oportunizar, de forma efetiva, o trabalho com a linguagem, em condições efetivas de produção, recepção e circulação, a partir da concepção de que ela é construída *para e por* sujeitos sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de Língua Portuguesa (2008), ao abordarem os objetivos de se trabalhar *linguagem* com os alunos, esclarecem sobre a necessidade de se buscar formas de desenvolver a capacidade de *atuação construtiva*, destacando, nesse propósito, o diálogo, a discussão e a *argumentação de ideias* como domínios a serem alcançados.

Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (BRASIL, 2008, p. 37)

O Conteúdo Básico Comum – CBC, de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, no Eixo Temático I (Compreensão e Produção de Textos), tópico 12, trata sobre *Textualização do discurso argumentativo* e estabelece como habilidade principal “Reconhecer e usar, produtiva e autonomamente, estratégias de textualização do discurso argumentativo, na compreensão e produção de textos” (MINAS GERAIS, 2008, p. 46). A Proposta Curricular de Língua Portuguesa (MONTES CLAROS, 2014), do Ensino Fundamental, anos finais, elaborada em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros e os professores da rede municipal, estabelece para o 9º ano de escolaridade, série em que será desenvolvida essa

pesquisa - trabalho efetivo com a argumentação, tanto na oralidade quanto na escrita, bem como textos de circulação digital, o que também respalda a realização desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

O termo *redes sociais* remete à interação entre as pessoas, suas conexões umas com as outras e os laços sociais existentes entre elas. Como esse tipo de relação faz parte da vida em sociedade, a concepção de rede social não é recente, nem pode se restringir às Tecnologias da Comunicação e Informação – TIC. Entretanto, com a internet, essas relações se tornam, indubitavelmente, mais intensas e aumentam o grau de interação e cooperação entre os sujeitos envolvidos. As ligações sociais do mundo *off-line*, então, ganham avantajadas proporções quando se estendem para o ambiente virtual. Sob essa ótica e, a partir da concepção de que a linguagem é constituída *para e por* sujeitos sociais, as redes se configuram como um recurso do qual os educadores podem se apropriar, descobrindo e explorando o seu potencial e maneiras produtivas de utilizá-las dentro do processo ensino-aprendizagem, por favorecerem um rico trabalho linguístico-cognitivo, fomentando reflexão, diálogo e interatividade. Neste trabalho, pesquisaremos as possibilidades de desenvolver prática argumentativas, utilizando as redes sociais. A abordagem teórica deste projeto, então, será ancorada em estudos de Coscarelli (2005), Rojo (2012), Bakhtin (1997), bem como em apontamentos de Silva (2002), sobre interatividade e suas implicações na educação; Recuero (2009), em seu estudo sobre redes sociais na internet, entre outros autores, também de fundamental importância, como Schneuwly e Dolz (2004), Koch (1996) e Chauredeau (2010), e suas contribuições sobre o texto argumentativo. Abordagens sobre leitura crítica realizadas por Silva (1996) e Freire (1996) também fundamentarão a realização desta pesquisa.

6. METODOLOGIA

As atividades previstas para execução deste trabalho se desdobrarão a partir de quatro módulos: *conhecendo*, *dialogando*, *refletindo* e *praticando*. Esses módulos estão fundamentados na teoria que defende a importância dos ambientes cognitivos e afetivos para ensinar e aprender, intitulada "Metáforas para o aprendizado no século XXI", proposta por David D. Thornburg (2014). De acordo com essa teoria, o momento inicial é a *reunião em torno da fogueira*, nesta proposta definida como *conhecendo*. Refere-se ao contato do mestre com os aprendizes, para exposição e transmissão de informações. A *visita ao poço*, por sua vez, definida aqui como *dialogando*, faz referência ao momento em que o aprendiz tem contato com seus parceiros, caracterizando-se, pois, pelo diálogo, discussão e troca de conhecimentos. O *recolhimento na caverna*, denominada aqui por *refletindo*, diz respeito ao momento em que o sujeito fica em contato consigo próprio, envolvendo recolhimento e reflexão sobre tudo o que foi ensinado e discutido. E, por fim, a última etapa, em que o aprendiz é convidado a *participar da vida (praticando)* e entrar em contato com a realidade prática, para aplicação dos conhecimentos.

Esse desdobramento assume grande relevância no processo ensino-aprendizagem, levando-se em consideração que segue etapas, cada uma delas com objetivos bem definidos, a fim de favorecer um trabalho efetivo no desenvolvimento das habilidades a serem contempladas. A escolha dessa metodologia baseia-se na necessidade de levar o aluno a vivenciar, passo a passo, as etapas de todo o processo de construção do conhecimento acerca dos textos argumentativos. O trabalho com esses quatro módulos prioriza, portanto, um fazer diferenciado, que se constrói a partir da troca de conhecimento e na parceria professor-estudante e estudante-estudante. Diferentemente de outras metodologias, o estudante não é tratado apenas como *receptor*, mas como *sujeito* e, também, como *autor* no processo de interação social, participando ativamente de todas as etapas, ressignificando sua aprendizagem e, conseqüentemente, o ensino, redimensionando, assim, a prática educativa e as formas de comunicação.

A seguir, apresentamos, em linhas gerais, o desenvolvimento da nossa proposta, considerando cada um dos módulos e suas especificidades.

Módulo 1: Conhecendo

No primeiro momento, serão realizadas algumas dinâmicas, direcionadas pela professora, bem como exposição de textos verbais e não verbais, que levem a interpretações distintas, em projetor de multimídia. A respeito de cada um dos textos trabalhados, serão realizados questionamentos, principalmente acerca das formas como cada aluno interpretou, a princípio, cada um dos textos e a mensagem veiculada por eles. Será conduzida uma discussão sobre o gênero textual, suporte, domínio discursivo, linguagem empregada e público-alvo, a fim de conduzir os discentes ao entendimento dos propósitos comunicativos do texto e da intencionalidade do autor em gerar sentidos/interpretações diversificadas.

A partir da discussão sobre *pontos de vista* e importância da argumentação, será apresentada aos estudantes a proposta do trabalho, explanando sua maior finalidade, a saber: desenvolver práticas argumentativas. Essa fase será dedicada, também, ao suporte linguístico-cognitivo, momento em que os alunos entrarão em contato com as especificidades dos textos do tipo argumentativo, relacionadas a sua estrutura (ancoragem, tese, argumentação e conclusão), bem como sobre os tipos de argumentos.

Módulo 2: Dialogando

Nessa etapa, várias atividades serão elaboradas visando fomentar o diálogo e a interatividade, na discussão sobre os temas abordados. Serão realizados trabalhos diversificados, envolvendo a troca de conhecimentos entre os aprendizes, por meio de materiais variados sobre as temáticas discutidas, em mídia impressa e digital, buscando abranger a maior quantidade possível de gêneros textuais (notícias, reportagens, filmes, charges, cartuns, vídeos, entre outros), a fim de proporcionar ao aluno um suporte conteudístico amplo e oferecer condições para construção e sustentação de suas ideias.

Módulo 3: Refletindo

Este módulo foi destinado à análise e reflexão sobre os conhecimentos construídos acerca do texto argumentativo. Foram priorizadas atividades individuais, relacionadas à leitura, estudo de textos de gêneros diversos e utilização de um objeto de aprendizagem (jogo digital), como forma de conduzir os estudantes a analisarem as

características gerais do texto argumentativo e, também, oportunizar condições favoráveis à produção dos próprios textos.

Módulo 4: Praticando

Essa etapa será destinada à aplicação prática dos conhecimentos construídos ao longo de todo o processo. Embora as discussões em rede social permeiem também os demais módulos, nesse, em especial, as discussões no *Facebook* servirão para verificar os progressos obtidos com relação à argumentação: abordagens realizadas pelos estudantes, a reflexão e análise dos temas então discutidos, a explanação de ideias, a construção de argumentos para defendê-las, a sustentação da tese defendida, bem como a interatividade (professores-alunos) e a cooperação em que se dará toda a discussão.

De acordo com o tema em debate, será solicitado aos alunos, também, que produzam pesquisas, vídeos, *vines*, júri simulado, entre outras atividades, para ajudar na sistematização dos conhecimentos sobre argumentação. O material produzido, dessa forma, será utilizado como prova/justificativa, de forma a reforçar a argumentação desenvolvida pelo aluno ou pela equipe de trabalho.

Por se alicerçar nos fundamentos da pesquisa-ação, este projeto educacional de intervenção buscará sempre aliar *prática e reflexão*, haja vista que uma *prática reflexiva* pode favorecer, em peso, o trabalho do pesquisador, ao oferecer-lhe condições de interferir na prática pedagógica, de maneira consciente e embasada teoricamente.

Nesse sentido, um intenso trabalho de ação-reflexão-ação subsidiará a prática pedagógica, considerando que, em uma abordagem sociointeracionista, o professor deve sempre (re)modelar e (re)avaliar seus planejamentos e, até mesmo, reconduzir sua metodologia, na tentativa de alcançar melhores resultados. Assim, faz-se necessário, em todo tempo, refletir sobre as ações que serão desenvolvidas mas, também, sobre o que já se desenvolveu, verificando os resultados até então obtidos e, de forma processual, avaliar a relevância de manter a proposta, adaptá-la ou alterá-la, de acordo com as necessidades que se impuserem no decorrer do trabalho.

Assim, com o objetivo de desenvolver práticas argumentativas, inicialmente, trabalharemos assuntos relacionados às tecnologias da informação e seu uso cotidiano, uma vez que percebemos o quanto os recursos tecnológicos são atrativos para os estudantes da turma, ao mesmo tempo em que geram inseguranças e incertezas quanto ao seu uso adequado. Entretanto, é oportuno salientar que, na condução das atividades realizadas, pesquisaremos

outros temas de relevância social, em evidência no momento, que sejam de interesse dos estudantes, para discussão em sala e em rede. Dessa forma, buscaremos trabalhar temáticas atuais, na tentativa de mobilizar os discentes a refletirem sobre os problemas que estiverem em discussão nas diversas mídias e que envolvam, de forma efetiva, análise crítica dos discursos, como forma de contribuir na formação social e cidadã dos jovens estudantes.

Em todos os módulos, os alunos serão avaliados conforme sua participação nas atividades propostas, de forma oral e escrita, bem como sua interação no grupo a ser criado na rede social *Facebook*. Comprometimento, responsabilidade e dedicação às tarefas solicitadas serão alguns dos aspectos avaliados no decorrer do processo de intervenção. O progresso do aluno, com relação ao desenvolvimento de suas habilidades argumentativas, de forma geral, será o foco do trabalho desenvolvido. Serão consideradas, sobretudo, atividades relacionadas à reflexão, análise e interatividade para nortear a avaliação do desempenho de cada estudante.

MÓDULO: CONHECENDO	
AÇÃO	1.0 - Exposição das características gerais do tipo textual argumentativo, bem como da importância da argumentação, na defesa de um ponto de vista.
OBJETIVOS	- Discutir a importância da argumentação para defender um ponto de vista e gerar convencimento; - Conhecer e discutir as características gerais do tipo textual argumentativo.
METODOLOGIA	- Aulas expositivas dialogadas; - Discussões em rede social.
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	1.1- Dinâmica "objeto sobre a mesa" - exposição sobre diferentes pontos de vista; 1.2Apresentação, em projetor de multimídia, de imagens com duplo sentido e condução de análises sobre suas possíveis interpretações; -1.3 Exposição dialogada sobre as características gerais de textos argumentativos, em <i>power point</i> ; - 1.4: Criação de grupo, na rede social <i>Facebook</i> ; primeiras participações no grupo;; - 1.5: Participação no grupo da rede social <i>Facebook</i> , comentando <i>post</i> , publicado pela pesquisadora, sobre <i>pontos de vista</i> .
RECURSOS	- Textos e atividades fotocopiadas; - Projetor de multimídia; - Computadores do laboratório de informática com acesso à internet.
DURAÇÃO	10h/a
AValiação	- Observação do interesse e participação dos estudantes durante a exposição do conteúdo e na realização das atividades propostas.

DIALOGANDO	
AÇÃO	2.0 - Discussões sobre pontos de vista, importância da argumentação e debates sobre temas polêmicos.
OBJETIVO(S)	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar o diálogo, o posicionamento crítico, a interatividade e troca de conhecimentos, na discussão sobre os temas a serem abordados; - Identificar as reais dificuldades dos alunos, com relação à argumentação, oral e escrita;
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva e dialogada; - Trabalhos em grupo. - Debates; - Discussões em rede social.
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	<p>2.1 Dinâmica "O texto como pretexto";</p> <p>2.2 Atividade em grupo, para discussão sobre o uso cotidiano tecnologias da informação (aspectos positivos e negativos), a partir da análise de textos diversos (<i>crônica</i> "A vida pelo telefone", de Walcyr Carrasco; charge e reportagem "Tecnologia parece alterar a vida das pessoas", Folha de S. Paulo;</p> <p>2.3 Debate, em sala, sobre o tema: Uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais;</p> <p>2.4- Produção inicial: atividade de produção de artigo de opinião, a partir de cartum sobre o tema em debate, para verificação das dificuldades dos alunos quanto à argumentação;</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2.5 Discussão, em rede social, sobre o uso das tecnologias, a partir do vídeo: "Desconecte-se das tecnologias, conecte-se as pessoas"; - 2.6 - Exibição e debate sobre o filme: "O grande debate"; - 2.7 - Discussões em rede social - Tema: Uso das tecnologias, a partir de vídeo (Conveniência no Banco do Brasil).
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> - Textos e atividades fotocopiadas; - Computadores do laboratório de informática, com acesso à internet; - Projetor de multimídia;
DURAÇÃO	12 h/a
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões e atividades realizadas em sala; - Participação no grupo do <i>Facebook</i>
REFLETINDO	
AÇÃO	3.0 Estudo de textos diversos, com análise de questões, para reflexão.
OBJETIVO	Promover reflexão e análise individual sobre os temas em discussão e sobre o texto argumentativo.
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo de textos, com questões para análise e reflexão. - Objeto de aprendizagem (jogo digital, em <i>power point</i>); - Discussões em rede social.
	<p>3.1 - Questões para reflexão, com base na comparação entre textos: charge e dissertação escolar "Internet: ponte ou muro entre as pessoas?", de Maura Coradin Pandolfo;</p> <p>3.2 - Questões para reflexão - Artigos: "Inteligência na TV", de</p>

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	Gilberto Dimenstein e "Como reagir diante da TV", de Ciro Marcondes Filho; 3.3 Reflexão sobre conteúdo trabalhado (argumentação), por meio de Objeto de Aprendizagem (jogo em <i>power point</i>) desenvolvido para este fim; 3.4 Reflexão sobre temas em debate (influência da televisão), em rede social, a partir de postagens sobre o assunto.
RECURSOS	- Textos e atividades fotocopiadas; - Computadores do laboratório de informática, com acesso à internet.
DURAÇÃO	8 h/a
AVALIAÇÃO	- Observação do interesse e participação dos alunos nas atividades propostas. - Participação no grupo do <i>Facebook</i> .
PRATICANDO	
AÇÃO	Realização de atividades diversificadas, para desenvolvimento de práticas argumentativas.
OBJETIVO(S)	Desenvolver a habilidade argumentativa dos estudantes, por meio de pesquisas, júri simulado, produção de <i>vine</i> , debate em sala e práticas de discussão sobre temas polêmicos, em redes sociais
METODOLOGIA	- Pesquisas (em jornais, revistas e internet); - Produção de <i>vines</i> ; - Júri simulado; - Discussão em rede social; - Produção de artigo de opinião sobre a Lei da Palmada.
DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES	4.1 - Produção de <i>vines</i> ; 4.2 - Organização e realização de júri simulado; 4.3-Discussão, em rede social, sobre temas debatidos em sala (a definir).
RECURSOS	- Textos e atividades fotocopiadas; - Jornais e revistas; - Aparelhos celulares com acesso à internet (aplicativo <i>vine</i>); - Computadores do laboratório de informática, com acesso à internet.
DURAÇÃO	10h/a
AVALIAÇÃO	- Participação e envolvimento dos estudantes nas atividades propostas; - Participação no grupo do <i>Facebook</i> .

7 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

CRONOGRAMA					
Atividades	02/2013	01/2014	02/2014	01/2015	02/2015
Elaboração do projeto de pesquisa	08 - 12	01 - 02			
Construção do referencial teórico (Capítulo I)		02 - 06			
Elaboração da proposta de intervenção		04-07			
Qualificação do projeto de pesquisa			08		
Execução da proposta de intervenção (Coleta e análise de dados)			09-12		
Redação do relatório de pesquisa(Dissertação)				01-07	
Defesa					08

8 RECURSOS NECESSÁRIOS

Na realização desse projeto educacional de intervenção, está prevista a utilização de recursos multimidiáticos, com o objetivo de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, gerando, assim, maior produtividade: projetor de multimídia, celulares e câmeras digitais, material fotocopiado, jornais e revistas, livros didáticos e, sobretudo, os computadores do laboratório de informática, com acesso à internet.

Como recursos humanos, a pesquisa contará com participação direta da professora de Língua Portuguesa, que desenvolverá o trabalho de intervenção com os alunos do 9º ano. A colaboração dos demais professores da instituição, sobretudo na etapa dos debates nas redes sociais, em que é necessária maior interatividade entre alunos e professores, terá também papel muito importante. Serão de grande relevância o apoio e envolvimento da diretora, vice-diretora e supervisora do turno matutino, bem como a participação fundamental do monitor de informática, levando-se em consideração que parcela considerável das aulas destinadas à intervenção acontecerá no laboratório de informática da escola.

REFERÊNCIAS

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris - Língua Portuguesa*. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2012.

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

O GRANDE debate. Produção: Denzel Washington. EUA: Califórnia, 2007(126 min.).

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 9º ano. 7.ed. - São Paulo: Saraiva, 2012.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor* 2ª ed. Campinas: Pontes, 1989. P. 31-2

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual*. Petrópolis: Vozes, 2012.

APÊNDICE A - ATIVIDADES

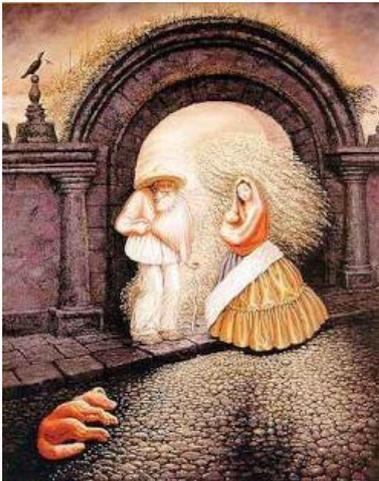
MÓDULO: CONHECENDO	
ATIVIDADE 1.1: Dinâmica "Objeto sobre a mesa"	
OBJETIVO: Possibilitar o reconhecimento da existência de diferentes pontos de vista sobre um mesmo objeto/situação.	
DESCRIÇÃO:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar os estudantes da sala em um círculo; 2. Expor, em determinado ponto da sala, um objeto (ex.: protótipo do corpo humano); 3. Solicitar que cada aluno realize um desenho sobre o objeto exposto, de acordo com o que consegue observar, do local onde se encontra.; 4. Após o término dos desenhos, fazer uma comparação para observar as diferenças de detalhes entre eles; 5. Fazer uma análise sobre os diferentes pontos de vista, de acordo com o que cada um representou em seu desenho; 6. Realizar alguns questionamentos: Qual é o objeto retratado por meio dessas ilustrações? Todos os desenhos são iguais? Por que cada um representou o mesmo objeto de forma diferente? Há um ponto de vista melhor que o outro? O que essas observações podem representar, se pensarmos na vida em sociedade? 	
ATIVIDADE 1.2: Apresentação de imagens com duplo sentido	
OBJETIVO: Incentivar a observação de uma mesma imagem sob diferentes pontos de vista.	
DESCRIÇÃO:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentar para a turma algumas imagens, em projetor de multimídia, que possibilitem mais de uma interpretação: <ol style="list-style-type: none"> a) <div style="text-align: center;">  </div> 	
<p>FIGURA 01: Dois ou um?</p> <p>Disponível em <http://professorfabioartes.blogspot.com.br/2012/08/a-doce-ilusao-de-otica-6-anos.html>. Data de acesso: 20/06/2014)</p>	
<ol style="list-style-type: none"> b) 	



FIGURA 02: Faces

Disponível em <<http://www.mundofisico.joinville.udesc.br/index.php?idSecao=102&idSubSecao=&idTexto=53>>.

Data de acesso: 03/07/2014)

c)

**SAPO OU CAVALO?
(INCRÍVEL, MAS É A MESMA IMAGEM!)**



FIGURA 03: Sapo ou cavalo?

Disponível em <<http://professorfabioartes.blogspot.com.br/2012/08/a-doce-ilusao-de-optica-6-anos.html>>. Data de acesso: 20/06/2014)

d)



FIGURA 04: Girafa ou bailarina?

(Disponível em <<http://chebolas.blogspot.com.br/2014/03/charge-foto-e-frase-do-dia.html>>, Data de acesso: 20/06/2014)

e)

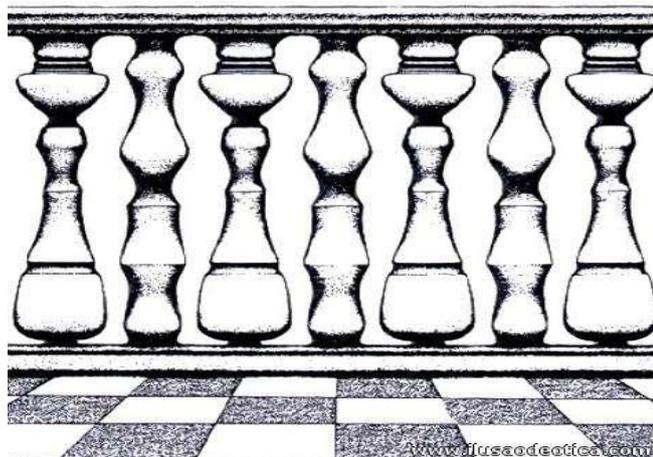


FIGURA 05: Imagem pilares

Disponível em: <http://contextosdetextos.blogspot.com.br/2009/08/ilusao-de-optica-imagens-duplas-vii.html>

Data de acesso: 03/07/2014)

f)

POEMA GENIAL

**Não te amo mais.
Estarei mentindo dizendo que
Ainda te quero como sempre quis.
Tenho certeza que
Nada foi em vão.
Sinto dentro de mim que
Você não significa nada.
Não poderia dizer jamais que
Alimento um grande amor.
Sinto cada vez mais que
Já te esqueci!
E jamais usarei a frase
EU TE AMO!
Sinto, mas tenho que dizer a verdade
É tarde demais...**

FIGURA 06: Poema Genial

Disponível em <<http://obreveverbo.blogspot.com.br/2012/06/haikai-palindromo.html>>, Acesso em 20/06/2014)

2. Questionar as possíveis formas de entender/interpretar cada uma das figuras.
3. Comentar sobre distintos pontos de vista sobre o mesmo objeto/imagem.
4. Estabelecer um paralelo entre as considerações da turma sobre diferentes pontos de vista e o que eles podem representar na vida em sociedade;
5. Discutir a importância da argumentação para defender ponto de vista e as diferentes estratégias de argumentação.

ATIVIDADE1.3: Exposição dialogada sobre as características gerais de textos argumentativos, em *power point*.

OBJETIVO: Apresentar características gerais dos textos do tipo argumentativo, com ênfase nas fases ou etapas da argumentação e nas estratégias de organização do texto argumentativo.

DESCRIÇÃO:

1. Explicação sobre o texto argumentativo, a partir de apresentação em *power point* (reproduzida a seguir):

ESCOLA MUNICIPAL GERALDO PEREIRA DE SOUZA
PROFESSORA: LEILA TUPINAMBÁ SILVA
TURMA: 9º 11

TEXTOS ARGUMENTATIVOS



RELEMBRANDO...

o TIPOS DE TEXTO:

1. NARRATIVO
2. DESCRITIVO
3. INJUNTIVO
4. EXPOSITIVO
5. ARGUMENTATIVO



TEXTO ARGUMENTATIVO

É o texto em que defendemos uma ideia, opinião ou ponto de vista, uma tese, procurando (por todos os meios) fazer com que nosso ouvinte/leitor aceite-a, creia nela.

ARGUMENTOS: são recursos apresentados para sustentar uma opinião ou uma ideia. Podem ser trechos de livros de especialistas no assunto, dados de pesquisa, fatos históricos etc.

EXEMPLOS:

- Artigo de opinião
- Editorial
- Resenha crítica
- Carta do leitor
- Dissertação escolar
- Debate
- Discurso de defesa e de acusação etc.

ESTRUTURA DO TEXTO ARGUMENTATIVO

- o **ANCORAGEM:** é uma forma de introduzir o leitor no assunto a ser tratado no texto.
- o **TESE (OU PROPOSIÇÃO):** é a posição defendida sobre determinado assunto ou fato.
- o **ARGUMENTAÇÃO:** é formada pelos recursos e pelos procedimentos que o produtor do texto utiliza para fundamentar ou sustentar a tese apresentada.
- o **CONCLUSÃO:** é a síntese feita com base em tudo o que foi exposto na argumentação. Também pode sugerir soluções ou encaminhamentos para as questões discutidas.

TIPOS DE ARGUMENTOS

- o **argumento científico:** é o que apresenta uma forma de convencer por meio de dados científicos ou estatísticos, dificilmente contestados.
- o **argumento de autoridade ou citações:** baseia-se no que falam ou escrevem pessoas consideradas autoridades ou especialistas em determinados assuntos (por citação direta ou por citação indireta).
- o **argumento de valorção:** é o que utiliza conceitos e ideias respeitados, aceitos universalmente, ou pela maioria das pessoas, como ideias de paz, harmonia, respeito, liberdade, direito à privacidade, direito de ir e vir, coragem, bondade etc.

TIPOS DE ARGUMENTOS

- **contra-argumento:** é um argumento contrário, usado para lançar a dúvida ou para contestar um argumento já empregado.
- **argumento com uso de ironia:** é uma forma de transparecer a posição do autor contra alguma coisa. Ela ocorre quando se diz algo querendo expressar exatamente o contrário, com a intenção de criticar. Dependendo da forma como é expressa, torna-se um argumento.

ARGUMENTOS QUE DEVEM SER EVITADOS:

- **apelo emocional:** Ex. Pense se isso acontecesse com seu filho.
- **clichês ou chavões:** (repetir o que todo mundo diz): Políticos são todos iguais.
- **exemplos pessoais:** Ex.: Eu mesmo, quando fico irritado, tenho vontade de agredir a pessoa com quem discuto.

CELEBRIDADES DESCELEBRADAS

A privacidade se tornou um mito e, já que é impossível retroceder, é preciso gerir essa nova imagem pública

(Luli Radfahrer)

Não se iluda. as mídias sociais e as bases de dados de comércio eletrônico acabaram com qualquer pretensão de privacidade. Filtradas pelos algoritmos inteligentes dos mecanismos de buscas, elas facilitaram o acesso e a identificação de praticamente qualquer pessoa, por mais que respeitem o anonimato de seus usuários.

Quando a informação é muita, não é difícil fazer cruzamentos únicos de variáveis. Quem vive naquele bairro, trabalha naquela empresa, come naquele restaurante, abastece o carro com aquela frequência, usa aquele computador e aquele telefone, acessa aqueles sites, clica naqueles links e compra aqueles produtos é fácil de rastrear.

JÁ QUE É IMPOSSÍVEL (E BEM POUCO PRÁTICO) VIVER FORA DO GRID DE INFORMAÇÃO DIGITAL, É PRECISO ADMINISTRAR A IMAGEM PÚBLICA em um ambiente em que até aspirantes a tuiteiros se tornaram celebridades, mesmo sem fazer nada de célebre. Por maior que seja a diferença de influência entre o Tom Hanks e seu correspondente no século 2.0, os cuidados que ambos precisam ter com a exposição indesejada são bem próximos.

A sociedade das opiniões públicas é mais rica e complexa do que aquilo que se chamava antigamente de "opinião pública", ficção sociológica que acreditava ser possível tirar a média do que era declarado e descartar o que desviasse do padrão. Com a popularidade de acesso aos meios de publicação, o indivíduo urbano, globalizado e massificado usa as redes como válvula de escape para manifestar sua identidade e, nesse processo, se expõe de forma inimaginável.

Não é preciso habitar a casa do Big Brother para ter a vida privada transformada em entretenimento. Basta fazer o que não seria feito normalmente em público. Uma briga entre namorados, um namorico, um comentário entredentes, uma bebedeira ou até uma inocente ida ao banheiro quando se está só, dentro de casa, agora está sujeita ao escrutínio público das câmaras ocultas em telefones celulares. As paredes não têm ouvidos, mas todo o resto parece ter.

Já que é impossível retroceder, o que resta é administrar esse novo tipo de patrimônio público. Como todo patrimônio, ele precisa ser estável para se tornar uma referência e, nesse processo, acaba perdendo a espontaneidade, a mais humana de suas características.

Aos poucos as regras de conduta invadem os recônditos da vida pessoal, plastificando a personalidade e a prendendo à máscara construída ao longo da vida, mesmo que não se concorde com ela.

Hoje todos nos tornamos personalidades transparentes. Nunca foi tão fácil checar referências, e, a princípio, não há nada de errado nisso. Uma das principais regras de sobrevivência social, pilar de sistemas tão diversos quanto a maçonaria ou o marketing, sempre foi desconfiar de estranhos.

De perto, entretanto, ninguém é normal. Como diz a polícia dos Estados Unidos, você sempre tem o direito de permanecer calado. Tudo o que disser poderá ser usado contra você. As mídias sociais são, como o próprio nome dá a entender, uma forma de mídia.

Pessoas comuns não têm relações públicas, advogados, assessores ou consultores de imagem para auxiliá-las no dia a dia e, por isso, ainda vão demorar para perceber que um vexame registrado on-line é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado.

folha@luli.com.br

TIPOS DE ARGUMENTOS UTILIZADOS NESSE TEXTO

Argumento de autoridade ou citação

Argumento com ironia

Argumento de valoração

Argumento com clichês



ATIVIDADE 1.4: Criação de grupo, em rede social e primeiras participações

OBJETIVO: Oportunizar situações de troca de conhecimentos e interação entre os estudantes, em práticas argumentativas.

DESCRIÇÃO:

1. Encaminhamento dos estudantes ao laboratório de informática;
2. Acompanhamento, pelos alunos, do passo a passo para criação do grupo no *Facebook*, em projetor de multimídia;
3. Inclusão de todos os alunos como membros do grupo *Ponto de vista - 9º ano 11*.
4. Postagem de mensagens iniciais pela professora: boas-vindas e interação com o grupo.

ATIVIDADE 1.5: Discussão, em rede social, sobre o tema *pontos de vista*

OBJETIVO: Dar início às discussões em rede social, em grupo criado no *Facebook*

DESCRIÇÃO:

1. A partir da postagem abaixo, propor aos estudantes, em rede social, uma primeira participação no grupo:



FIGURA 07: Ponto de vista

Disponível em: <<http://sentimentosagudos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 08/06/2014

MÓDULO: DIALOGANDO

ATIVIDADE 2.1: Dinâmica "Texto como pretexto"

OBJETIVO: Discutir com os alunos a importância da argumentação, em distintas situações e gêneros textuais.

DESCRIÇÃO:

1. Distribuir para os grupos de alunos o texto abaixo. Cada grupo deverá produzir um

texto de acordo com a solicitação do professor, por exemplo:

- Grupo 1: São corretores de uma imobiliária e deverão fazer um anúncio para vender esta casa;
- Grupo 2: São funcionários de uma empresa de segurança e deverão fazer um projeto para instalar um equipamento antialarame nesta casa;
- Grupo 3: São as donas da casa e estão procurando argumentos para que o marido não venda a casa;
- Grupo 4: São jovens e receberam esta casa de herança e estão procurando argumentos para se desfazerem da casa;
- Grupo 5: Uma jovem senhora tentando convencer seu marido a comprar a casa.

TEXTO:

“Os dois garotos correram até a entrada da casa. “Veja, eu disse a você que hoje era um bom dia para brincar”, disse Eduardo. “Mamãe nunca está em casa na quinta-feira”, ele acrescentou. Altos arbustos escondiam a entrada da casa; os meninos podiam correr no jardim extremamente bem cuidado. “Eu não sabia que a sua casa era tão grande”, disse Marcos. “É, mais ela está mais bonita ainda agora, desde que meu pai mandou revestir com pedras essa parede lateral e colocou uma lareira”. Havia portas na frente a trás e uma porta lateral que levava à garagem, que estava vazia exceto pelas três bicicletas com marchas guardadas aí. Eles entraram pela porta lateral; Eduardo explicou que ela ficava sempre aberta para suas irmãs mais novas entrarem e saírem sem dificuldade.

Marcos queria ver a casa, então Eduardo começou a mostrá-la pela sala de estar. Estava recém pintada, como o resto do primeiro andar. Eduardo ligou o som: o barulho preocupou Marcos. “Não se preocupe, a casa mais próxima está a meio quilômetro daqui”, gritou Eduardo. Marcos se sentiu mais confortável ao observar que nenhuma casa podia ser vista em qualquer direção além do enorme jardim.

A sala de jantar, com toda porcelana, prata e cristais, não era lugar para brincar: os garotos foram para a cozinha onde fizeram um lanche. Eduardo disse que não era para usar o lavabo porque ele ficara úmido e mofado uma vez que o encanamento arrebentara.

“Aqui é onde meu pai guarda suas coleções de selos e moedas raras”, disse Eduardo enquanto eles davam uma olhada no escritório. Além do escritório, havia três quartos no andar superior da casa.

Eduardo mostrou a Marcos o closet de sua mãe cheio de roupas e o cofre trancado onde havia joias. O quarto de suas irmãs não era tão interessante exceto pela televisão com o Atari. Eduardo comentou que o melhor de tudo era que o banheiro do corredor era seu desde que um outro foi construído no quarto de suas irmãs. Não era tão bonito como de seus pais, que estava revestido de mármore, mas para ele era a melhor coisa do mundo”.

(Traduzido e adaptado de Pitchert, J. A & Anderson, R. Taking different perspective on a story, Journal of

Educational Psychology, 1997,69. In: KLEIMAN, A. *Texto e leitor*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1989. P. 31-2)

2. Socializar os textos produzidos.
3. Discutir os diferentes pontos de vista sobre o mesmo objeto/situação e a importância da argumentação nos diferentes tipos de textos.

ATIVIDADE 2.2: Discussão sobre o uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais

OBJETIVO: Discutir a influência da internet na vida social: aproximação ou distanciamento entre as pessoas?

DESCRIÇÃO:

1. Dinâmica de grupo: dividir a turma em equipes e distribuir cópias do texto abaixo.

TEXTO 1:

A VIDA PELO TELEFONE

Durante meses, eu e um amigo nos falamos por telefone. Sempre reclamávamos da escassez de encontros pessoais.

-Precisamos nos ver! - ele dizia.

-Vou arrumar um tempinho! - eu prometia.

Posso ser antiquado, mas acredito que nada substitui o olho no olho. A expressão, o jeito de falar, a gargalhada espontânea, tudo isso dá nova dimensão ao relacionamento. Cumprí minha promessa e fui a seu apartamento. Nos primeiros minutos, falamos da vida como não fazíamos havia bastante tempo. Em seguida, tocou o telefone.

-Um momento.

Iniciou-se uma longa discussão sobre quem compraria os ingressos para um espetáculo. Já estava desligando quando se ouviu o celular. Pediu licença no telefone e ele atendeu. Era alguém discutindo com um problema profissional. Depois de duas respostas, meu amigo disse que, como o assunto era complicado, ia terminar um telefonema e ligaria em seguida. Falou rapidamente com a primeira pessoa, desligou e voltou ao celular. Foi a vez do bip, que tocou insistentemente. Pediu desculpas, foi ver a mensagem. Recado urgente para chamar determinada pessoa. Novamente, trocou mais algumas frases ao celular. Desligou. Pediu-me novas desculpas. Ligou quem o havia bipado. Mais questões de trabalho. Quando anotava alguns detalhes, a linha, digital, anunciou que mais alguém estava querendo ligar. Pediu licença e atendeu a outra linha. Olhou para mim e murmurou desculpas. Combinou rapidamente os detalhes de uma festa-surpresa no fim da semana. Foi fazer um café, com o sem-fio acoplado à orelha. Volta ao celular. Ele tenta botar o pé no coador, com um aparelho em cada orelha e falando nos dois ao mesmo tempo.

-Não, querida, eu tentei ligar pra saber se você queria ir ao espetáculo com a gente! Mas só deu ocupado...O quê? Não, senhor, não estou falando com o senhor, chefe, puxa vida...Claro que o senhor levou um susto...Eu falando assim, querida...Ha, ha, ha...Pois é, meu amor...Meu amor é ela, chefe...Eu quero que você vá ao show...Eu dou um jeito de terminar o relatório até segunda, chefe...Ah, o senhor também quer ir ao show? Bem vou ver se consigo mais entradas e Ah! Certo... Meu bem, não fique nervosa, não vou trabalhar no final de semana é só um relatório....

Sim, mas é claro que vou fazer o melhor chefe...Oh! Meu Deus!!!!

Corri para ajudar com o café, enquanto ele tentava salvar o emprego e a namorada ao

mesmo tempo. Quase engoliu o celular. Quando terminou, sentou-se exausto. Nesse segundo, alguém ligou e ele lamentou-se longamente:

-Imagine que minha namorada me pressionou justamente quando falava com meu chefe ao telefone, e ele ouviu tudo pelo jeito....

Olhei meu talão de cheques e disquei para verificar o saldo. Aproveitei para falar com os dois amigos. Quando terminava, ele sentou-se na minha frente, pálido, mas calmo, com a bandeja e as xícaras. Em dois rápidos chamados, havia se justificado com ela e se desculpado com ele. Mal pôde perguntar se eu queria açúcar ou adoçante. Entrou um fax.

-Deixa eu ver o que é, pode ser importante.

Terminou de ler e alguém ligou para saber se tinha recebido. Em seguida, ligou para confirmar alguma coisa que fora escrita na mensagem. Não pôde terminar porque o celular gritou novamente. Meu estômago roncou de fome. Levantei-me e ele fez sinal pra que eu sentasse.

-Já estou terminando. Só preciso mandar um bip.

Observei o relógio demoradamente. Aproveitei o intervalo entre o bip e um novo telefonema para dizer, bem depressa:

-Preciso ir. Depois te ligo.

Sorriu, satisfeito.

-Então me chame depois. Mas não esqueça, hein?

-Mando um e-mail e você me responde. Assim o papo fica melhor.

Gostou da ideia, sem perceber a ironia. Pediu mais um minutinho no telefone, dizendo que ia me levar até a porta e já voltava. Comentou, já tranquilo:

-Nossa, como a gente tem coisas para falar. Você ficou mais de duas horas aqui e nem botamos tudo em dia.

Repuxei os lábios, educadamente. Certas pessoas estão grudadas aos telefones, celulares, bips e e-mail. Inventou-se tudo para facilitar a comunicação. Às vezes acredito que, justamente por causa disso, ela anda se tornando cada vez mais difícil....

(CARRASCO, Walcyr. *A vida pelo telefone*. Revista Veja São Paulo. São Paulo: Abril, 19 abr. 2000)



© Can Stock Photo - csp15979929

2. Propor as seguintes questões para análise e discussão:

a) Na crônica de Walcyr Carrasco, qual era o objetivo dos dois personagens ao marcar um encontro na casa de um deles?

b) Durante o tempo em que esteve na casa do amigo, como foi a comunicação entre eles?

c) Ao final do tempo que estiveram juntos, foi possível "colocar o papo em dia". Por quê?

d) Em sua despedida, o personagem diz: "Mando um e-mail e você me responde. Assim o papo fica melhor". Ele relata que o colega gostou da ideia mas não entendeu a ironia. Por que se pode dizer que ele foi irônico em seu comentário?

e) No final do texto, o personagem afirma que a comunicação está se tornando cada vez mais difícil? Na opinião de vocês, por que isso pode estar acontecendo?

3) Observe agora a charge abaixo.

TEXTO 2:



FIGURA 08: Comunicação no restaurante

Fonte: Facebook, 2014.

- a) Em que consiste o humor desse texto?
- b) Qual a crítica realizada pelo chargista?

4) Agora, comparem o ponto de vista defendido na crônica (texto 1) com a mensagem expressa na charge (texto 2): vocês acham que os autores desses textos compartilham a mesma opinião quanto ao uso das tecnologias e a convivência entre as pessoas? Comentem.

TEXTO 3:

TECNOLOGIA PARECE ALTERAR CARÁTER DE AMIZADES JUVENIS

Antigamente, as crianças conversavam fisicamente com seus amigos. Aquelas horas passadas no telefone da família ou na companhia de amigos do bairro desapareceram muito tempo atrás. Hoje, porém, até mesmo trocar ideias por celular ou e-mail está ultrapassado. Para os adolescentes e pré-adolescentes atuais, a amizade parece se desenrolar cada vez mais por meio de minitextos, SMSs ou nos fóruns muito públicos de Facebook ou MySpace.

Boa parte das preocupações com esse uso da tecnologia tem sido voltada, até agora, a suas implicações no desenvolvimento intelectual das crianças. Mas especialistas começam a estudar um fenômeno profundo: a possibilidade de a tecnologia estar mudando a própria natureza das amizades das crianças.

"De modo geral, os temores suscitados pelo cyberbullying e o sexting [troca de

mensagens com textos e imagens de teor sexual] têm ocupado o primeiro plano, deixando em segundo plano um olhar sobre coisas realmente nuançadas, como a maneira como a tecnologia está afetando o caráter de proximidade da amizade", disse Jeffrey G. Parker, professor-associado de psicologia na Universidade do Alabama, que estuda as amizades infantis desde a década de 1980. "Estamos apenas começando a analisar essas modificações sutis."

A dúvida é se todo esse envio de mensagens e a participação em redes sociais on-line permite aos adolescentes e crianças ficar mais em contato com seus amigos e lhes dar mais apoio -ou se a qualidade de suas interações está sendo prejudicada pela ausência da intimidade e da troca emocional dadas pelo tempo passado fisicamente juntos. Ainda é muito cedo para saber a resposta. Escrevendo no periódico "The Future of Children", Kaveri Subrahmanyam e Patricia M. Greenfield, psicólogos, respectivamente, da Universidade Estadual da Califórnia e da UCLA, observaram: "Evidências qualitativas iniciais indicam que a facilidade das comunicações eletrônicas pode estar fazendo os 'teens' terem menos interesse em comunicação cara a cara com seus amigos. São necessárias mais pesquisas para avaliar até que ponto esse fenômeno está presente e quais seus efeitos sobre a qualidade emocional de um relacionamento".

Mas a questão é importante, acreditam estudiosos, porque as amizades infantis estreitas ajudam as crianças a ganhar confiança em pessoas de fora de seu círculo familiar e a deitar as bases para relacionamentos adultos saudáveis. "Não podemos deixar que os relacionamentos bons e estreitos desapareçam. Eles são essenciais para permitir que as crianças brinquem com suas emoções, expressem suas emoções -todas as funções de apoio que acompanham os relacionamentos adultos", disse Parker. O que veem muitos profissionais que trabalham com crianças são intercâmbios mais superficiais e mais públicos que no passado. Um dos receios é que as crianças e os adolescentes de hoje possam estar deixando de viver experiências que os ajudam a desenvolver empatia, compreender nuances emocionais e interpretar indicações como as expressões faciais e linguagem corporal. Com as obsessões tecnológicas das crianças começando em idade cada vez mais precoce, é possível que seus cérebros acabem sofrendo modificações e que essas habilidades se enfraqueçam mais, pensam alguns pesquisadores.

Mas outros estudiosos da amizade argumentam que a tecnologia está aproximando as crianças mais que nunca. Elizabeth Hartley-Brewer, autora do livro "Making Friends: A Guide to Understanding and Nurturing Your Child's Friendships" (Fazendo amigos: um guia para compreender e alimentar as amizades de seu filho), acredita que a tecnologia permite a adolescentes e crianças ficar conectados com seus amigos 24 horas por dia. "Acho possível afirmar que a mídia eletrônica está ajudando as crianças a ficar muito mais em contato e por mais tempo." E alguns pais concordam. Beth Cafferty, professora de segundo grau em um subúrbio de Nova York, estima que sua filha de 15 anos envie centenas de mensagens de texto todos os dias. "Acho que eles ficam mais próximos. Qualquer coisa que me vem à mente eu lhe digo imediatamente por mensagem de texto", disse ela. Para algumas crianças ou adolescentes, a tecnologia é um instrumento que facilita uma vida social ativa.

Hannah Kliot, 15, aluna de nona série em Manhattan, diz que usa o SMS para fazer planos e para transmitir coisas que acha engraçadas ou interessantes. Mas também o

usa para saber como estão suas amigas que podem estar chateadas com alguma coisa -e, nesses casos, procura conversar realmente com elas. "Mas acho que a nova forma de conversar com uma pessoa é o bate-papo por vídeo, no qual você realmente vê a outra pessoa", disse. "Já dei telefonemas, mas telefonar é considerado antiquado."

(STOUT, Hilary. *Tecnologia parece alterar caráter de amizades juvenis*. Folha de S.Paulo. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/newyorktimes/ny1005201005.htm>>. Acesso em 05/07/2014)

5. Após leitura silenciosa do texto acima, discuta com seus colegas os seguintes pontos:

- A tecnologia está aproximando mais os jovens?
- A qualidade da amizade entre os jovens está sendo prejudicada pelo relacionamento predominantemente *on-line*?
- A falta de contato físico e de troca emocional pode afetar as amizades?
- A facilidade das comunicações proporcionadas pelas redes sociais *on-line* pode estar fazendo os jovens terem menos interesse nas relações cara a cara?

ATIVIDADE 2.3: Debate sobre o tema: Uso das tecnologias e sua influência nas relações interpessoais.

OBJETIVO: Observar o desempenho dos estudantes com relação à argumentação na oralidade, trabalhando o gênero textual *debate*.

DESCRIÇÃO:

1. Exposição, pela professora, das características gerais do gênero *debate*:
 - discussão de questão polêmica;
 - tomada de posição a favor ou contra uma tese;
 - exposição de ideias ou tese fundamentadas por argumentos;
 - linguagem mais ou menos formal, dependendo da situação comunicativa;
 - expressões de opinião;
 - tempos verbais predominantemente no presente do indicativo.
2. Ancoragem, pela professora, sobre o tema, retomando as leituras e análises realizadas nas últimas aulas;
3. Discussão, em sala, sobre o tema;
4. Mediação da professora;
5. Considerações finais.

ATIVIDADE 2.4: Atividade para verificação: Produção de texto inicial**OBJETIVO:** Identificar as dificuldades dos alunos na produção de texto argumentativo.**DESCRIÇÃO:**

1. Comentar com os alunos sobre a importância da argumentação da defesa de uma opinião sobre determinado assunto.
2. Apresentar a imagem abaixo e solicitar a opinião dos alunos sobre a mesma.
3. Discutir a relação entre o uso de tecnologias e as relações interpessoais e, a partir da análise da figura acima, analisar o ponto de vista do autor, expresso no texto.
4. Realizar a atividade de produção de texto descrita a seguir:

**FIGURA 09:** Uso das tecnologias

Fonte: Facebook, 2014

O texto acima foi retirado de páginas de redes sociais. Ele favorece uma reflexão sobre o uso das tecnologias na sociedade moderna e sua influência nas relações interpessoais. Com base na mensagem veiculada por ele e a partir das discussões já realizadas em sala, produza um texto de opinião, identificando o ponto de vista apresentado e posicionando-se a respeito: expresse **sua opinião** sobre o assunto e defenda-a, por meio de argumentos. Dê um título ao texto. Utilize linguagem padrão. Revise seu texto.

ATIVIDADE 2.5: Debate em rede social.**OBJETIVO:** Desenvolver práticas argumentativas, em ambiente digital**DESCRIÇÃO:** Discussão, no grupo *Ponto de vista*, sobre o tema "O uso das tecnologias e

sua interferência nas relações interpessoais", a partir do um vídeo

1. Propor discussão, em rede social, do vídeo "Desconecte-se das tecnologias, conecte-se nas pessoas" (Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rwiuIasQ87E>>, acessado em 22/06/2014).



FIGURA 10: Postagem grupo *Ponto de vista-* Uso das tecnologias 1
Fonte: Facebook, 2014

ATIVIDADE 2.6: Exibição e debate sobre o filme: "O grande debate"

OBJETIVO: Debater a importância da argumentação, a partir de discussão sobre o filme.

DESCRIÇÃO:

1. Exibir do filme "O grande debate", em projetor de multimídia, no laboratório de informática;
2. Discutir a importância da argumentação, a partir do seguinte roteiro sobre o filme:

Filme: O GRANDE DEBATE

FICHA TÉCNICA

País: Estados Unidos

Gênero: Drama

Ano de produção: 2007

Duração: 126 Min.

Produtora: Califórnia

Direção: Denzel Washington

Elenco: John Heard, Forest Whitaker, Denzel Washington, Kimberly Elise, Jurnee Smollett, Nate Parker,

Denzel Whitaker, Jermaine Williams, Gina Ravera, Devyn A. Tyler

SINOPSE

"O Grande debate" mostra a trajetória de Melvin Tolson, professor da Universidade de Wiley, nos anos 30, no Texas. O desafio do personagem é formar uma equipe de debatedores para enfrentar grandes universidades e, em especial, uma instituição formada por brancos, reconhecida por ser imbatível na argumentação e persuasão. No filme, embora a cor da pele seja fundamental no desenrolar da trama, o que ganha relevo especial, determinando o desfecho da história, são as experiências vivenciadas pelos estudantes, bem como a determinação do professor em formar uma equipe que use o *poder da palavra* como principal instrumento para enfrentar os desafios.

Questões para discussão:

1. A intolerância racial motiva a maioria dos debates. Quais os acontecimentos, vivenciados pessoalmente, fortalecem a argumentação dos estudantes da pequena Universidade de Wiley e contribuem para que sejam ainda mais convincentes em sua argumentação?
2. Várias foram as dificuldades encontradas pelos estudantes na trajetória de competições entre universidades, no desafio de debater e emocionar auditórios, por meio da argumentação. Em sua análise, que fatores contribuíram para que os estudantes da Universidade de Wiley, gradativamente, melhorassem o desempenho nas competições entre as universidades?
3. Para convencer os ouvintes sobre o ponto de vista assumido, os estudantes recorriam a vários tipos de argumentos. Dentre os tipos de argumentos citados abaixo, procure identificar quais são possíveis de perceber nas estratégias de convencimento adotadas pelos universitários de Wiley e por que (ou em diante de que situações) recorriam a esse tipo de argumento :
 - argumento de autoridade
 - argumento científico
 - argumento de valoração
 - contra-argumento
 - argumento com uso de ironia
 - apelo emocional
 - clichês ou chavões
 - exemplos pessoais

ATIVIDADE 2.7: Discussão em rede social

OBJETIVO: Oportunizar situações de troca de conhecimentos e interação entre os estudantes, em práticas argumentativas.

1. Organizar a turma em duas equipes, de acordo com ponto de vista assumido sobre o tema em discussão, para participarem de discussão, no grupo *Ponto de vista*, a partir do vídeo "Conveniência no Banco do Brasil". (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=9Hq3-UqsFo>> Acesso em 04/07/2014).

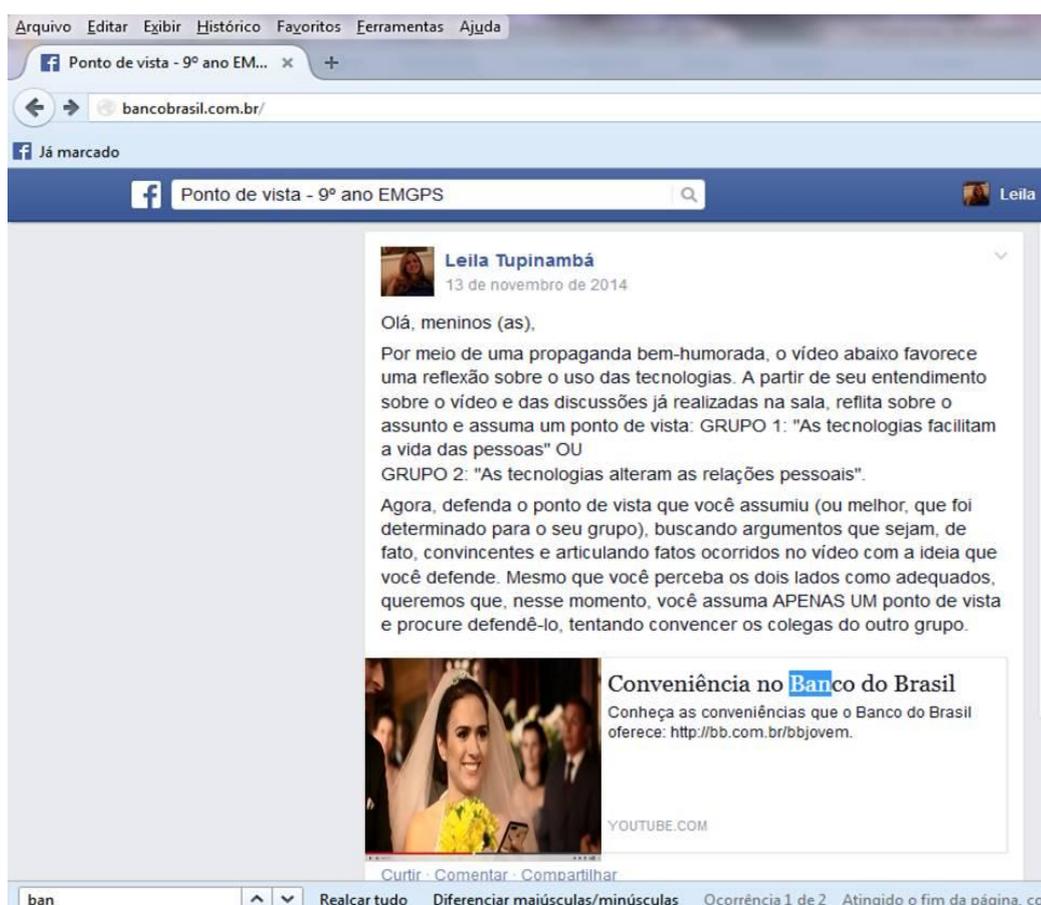


FIGURA 11: Postagem grupo *Ponto de vista* - Uso das tecnologias 2

Fonte: Facebook (2014).

MÓDULO: REFLETINDO

ATIVIDADE 3.1: Estudo de textos, com questões para análise, com ênfase nas fases ou etapas da argumentação e estratégias de organização do texto argumentativo.

OBJETIVO: Refletir sobre o tema em debate, a partir da comparação entre textos que tratam do assunto, para produção dos próprios argumentos sobre o tema.

TEXTO 1:

INTERNET: PONTE OU MURO ENTRE AS PESSOAS?

A internet é um grande passo aos avanços tecnológicos do século XXI. Ela é cada vez mais utilizada nos quatro cantos do mundo por pessoas que têm a intenção de se informar, manter contato com os semelhantes e facilitar sua vida. Para isso utilizam-se e-mails, blogs, chats, msn, sites de relacionamentos, entre outros modos de aproximação online. Muitos indivíduos já se conheceram pela internet: amigos, profissionais e estudantes com interesses em comum, e até mesmo casais. Mas até que ponto essa comunicação virtual é válida? Ela estreita os laços afetivos ou os extingue?

É evidente que o uso da internet, de certa forma, afastou os seres humanos no que diz respeito ao contato físico. Se antes telefonávamos e ouvíamos a voz do outro, hoje é

mais prático e financeiramente mais em cota enviar um e-mail ou uma mensagem via msn, com direito até a um beijo virtual e a um aceno, caso os usuários façam uso de webcams. Cartas e telegramas também são quase lembranças do passado, bem como o carinho físico, o beijo, o abraço, que acabam, muitas vezes, ficando para trás, devido à comodidade do meio virtual e à falta de tempo.

Contudo, quantos filhos que estão distantes de seus pais se comunicam via internet? Quantos amigos se lembram de você, mandando e-mails animados, com belas mensagens? Quantas vezes seu namorado lhe envia um romântico "te amo" pelo msn, naqueles dias em que o encontro é quase impossível? Para manter contato e mostrar que lembramos de alguém, temos saudades, gostamos muito daquela pessoa, é que utilizamos a internet. Ela estreita laços afetivos e facilita nossas vidas, pois nem sempre é possível estar na companhia física daqueles que amamos.

Que importância tem se o casal se conheceu na rede, trocou ideias, falou de sentimentos que, talvez, ao vivo, não tivesse coragem de expressar, e se apaixonou? Que diferença faz se encontramos uma amiga maravilhosa trocando *scraps* pelo *orkut*? Se há empatia e um bom relacionamento, não será a distância que impedirá que uma relação exista. Além do mais, se nos comunicamos virtualmente com amigos, que moram em nossa cidade, isso não dispensará que nos encontremos. ao contrário, ajudará a fortalecer a amizade, que será mantida diariamente, afinal, enquanto estamos num escritório diante do computador, não custa dar uma pausa e abrir a caixa de entrada de e-mails. Quem resiste? Além do mais, faz bem saber que se é amado e querido por aqueles que estão à nossa volta, e nem sempre estão presentes fisicamente.

A internet veio para estreitar os laços afetivos e não para extingui-los, uma vez que a utilizamos para demonstrar nossos sentimentos por alguém. O importante é ter bom senso para utilizá-la, não extrapolando e passado horas diante do computador, pois não podemos fazer com que ela substitua o calor humano que cada um tem para oferecer.

FONTE: PANDOLFO, Maura Coradin. *Internet: Ponte ou muro entre as pessoas*. In: KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual*. Petrópolis: Vozes, 2012.

QUESTÕES PARA ANÁLISE:

- Com base em seus conhecimentos sobre o texto argumentativo, procure responder:
 - a) Na **ancoragem** do texto lido, qual é o **tema** discutido pela autora?

ANCORAGEM é uma forma de introduzir o leitor no assunto a ser tratado no texto.

- b) Qual é a **tese** defendida por ela (ponto de vista da autora)?

TESE (ou proposição) é a posição defendida sobre determinado assunto ou fato.

- c) Destaque os **argumentos** utilizados pela autora para defender seu ponto de vista.

ARGUMENTAÇÃO é formada pelos recursos e pelos procedimentos que o produtor do texto utiliza para fundamentar ou sustentar a tese apresentada.

- d) A autora apresenta pontos negativos acerca do uso da internet. Indique-os.
- e) Qual é a **solução** apresentada nessa dissertação, na **conclusão** do texto.

CONCLUSÃO é a síntese feita com base em tudo o que foi exposto na argumentação. Também pode sugerir sugestões ou encaminhamentos para a questão discutida.

f) Agora, compare o texto 1 com a imagem abaixo e reflita sobre as questões propostas:

TEXTO 2:



FIGURA 11 : Charge Festa do wi-fi

(Disponível em <<http://pedecogumelo.com/blog/photomelo/festa-wifi/>>. Acesso em: 02/07/2014)

1. Qual é a mensagem expressa por meio dessa imagem, ou seja, qual o ponto de vista defendido nela?
2. Compare-a com a ideia defendida no texto 1. A ideia central desses textos é semelhante ou distinta? Por quê?
3. Com base na imagem, crie uma **tese** para definir o ponto de vista expresso nela.
4. Crie, agora, dois **argumentos** e dois **contra-argumentos** para essa tese.

ATIVIDADE 3.2: Estudo de textos, com questões para análise, com ênfase nas estratégias de organização do texto argumentativo.

OBJETIVO: Refletir sobre a influência da programação televisiva, a partir da comparação entre textos que tratam do assunto.

DESCRIÇÃO:

1. Distribuir para cada aluno, cópias dos dois textos abaixo, que argumentam sobre a influência da televisão, sob visões diferentes.

TEXTO 1:**Inteligência na TV**

Ao completar 18 anos, o americano já assistiu a 40 mil assassinatos e 200 mil agressões. Essa é mais uma das estatísticas que municiam o tiroteio contra um dos sacos de pancadas prediletos dos americanos: emissoras comerciais. Apoiada em centenas de pesquisas sobre o efeito negativo da TV na formação das crianças, a ofensiva de pais, professores, psicólogos e médicos se espalhou pelo país, obtendo uma vitória expressiva.[...]

Os americanos mostram nas pesquisas que desejam mais educação na TV, responsabilizada pela degeneração dos costumes, a começar pela violência. Na verdade, são dezenas as causas da violência, agindo de forma diferente em cada comunidade. Mas apenas uma mula sem-cabeça deixaria de reconhecer que o bombardeio diário de lixo visual influencia, em algum grau, negativamente. Há toneladas de experiências de psicólogos que submetem crianças a vídeos sangrentos e, rapidamente, constataram aumento da agressividade. A exposição excessiva a cenas violentas no cinema e na TV age no inconsciente das pessoas, contribuindo para o aumento da agressividade e tornando-as cada vez mais insensíveis à violência.

(DIMENSTEIN, Gilberto. *Aprendiz do futuro - Cidadania hoje e amanhã*. São Paulo: Ática, 1997. P.76. Disponível em http://www.cefetmg.br/info/downloads/conc_tecnico_092007_edital68/provas/Prova_Auxiliar_de_Biblioteca.pdf>. Acesso em: 10/06/2014.

TEXTO 2:**Como reagir diante da TV**

O título acima é, sem dúvida, enganoso. A questão não é "reagir" à TV como se ela fosse uma força estranha que invade nossas casas e lá se instala para não mais sair. Sabemos que a TV é um instrumento eletrônico, produto da história do homem e de sua evolução; é a marca desta era. Não tem sentido destruir a televisão, porque não é ela a culpada dos crimes que lhe são imputados. É certo que não é todo inocente no processo de desumanização da vida social moderna, e por isso mesmo é necessário medir quem na verdade provoca o quê. [...]

Veza por outra, instituições sociais [...] criam campanhas de desligamento coletivo da TV em benefício do diálogo ou "para as pessoas pensarem mais no ser humano e no seu mundo outra vez". A supressão ou o desligamento em massa da TV, porém, é uma falsa solução porque ataca o problema em sua manifestação externa e não na causa dele. O isolamento familiar, a falta de diálogo, o desinteresse dos membros da família, a solidão no trabalho, as relações superficiais com amigos, o desconhecimento em profundidade nos casais estão na estrutura da vida moderna, de que a TV é apenas um dos componentes. [...]

A TV não se impõe simplesmente aos homens, exercendo sobre eles um poder

ditatorial. Essa questão deve ser vista do lado inverso: a que necessidades reais e legítimas a TV está atendendo quando alcança níveis fantásticos de audiência?

(FILHO, Ciro Marcondes. *Televisão - A vida pelo vídeo*. São Paulo: Moderna, 1988).

2. Após leitura silenciosa dos dois textos, solicitar que, individualmente, os estudantes respondam às seguintes questões:

- Qual o tema debatido nos textos?
- Embora esses textos tenham sido escritos há alguns anos (em torno de duas décadas), podemos dizer que esta é uma discussão atual? Por quê?
- Os autores revelam a mesma opinião sobre o assunto? Comente.
- Quais as informações mais importantes que cada autor utilizou em seu texto, para fundamentar a argumentação?
- A que tipo de programa você assiste que, em sua opinião, pode interferir, ou até mesmo manipular, o comportamento/conduita do telespectador?
- Você se sente influenciado por algum programa de TV? Comente.

3. Conduzir os estudantes ao laboratório de informática, para pesquisa de textos de opinião mais atuais sobre o assunto, sob a orientação da professora.

4. Socializar reflexões realizadas pelos estudantes sobre as questões propostas.

ATIVIDADE 3.3: Reflexão sobre o conteúdo trabalhado (argumentação), por meio de Objeto de aprendizagem (OA).

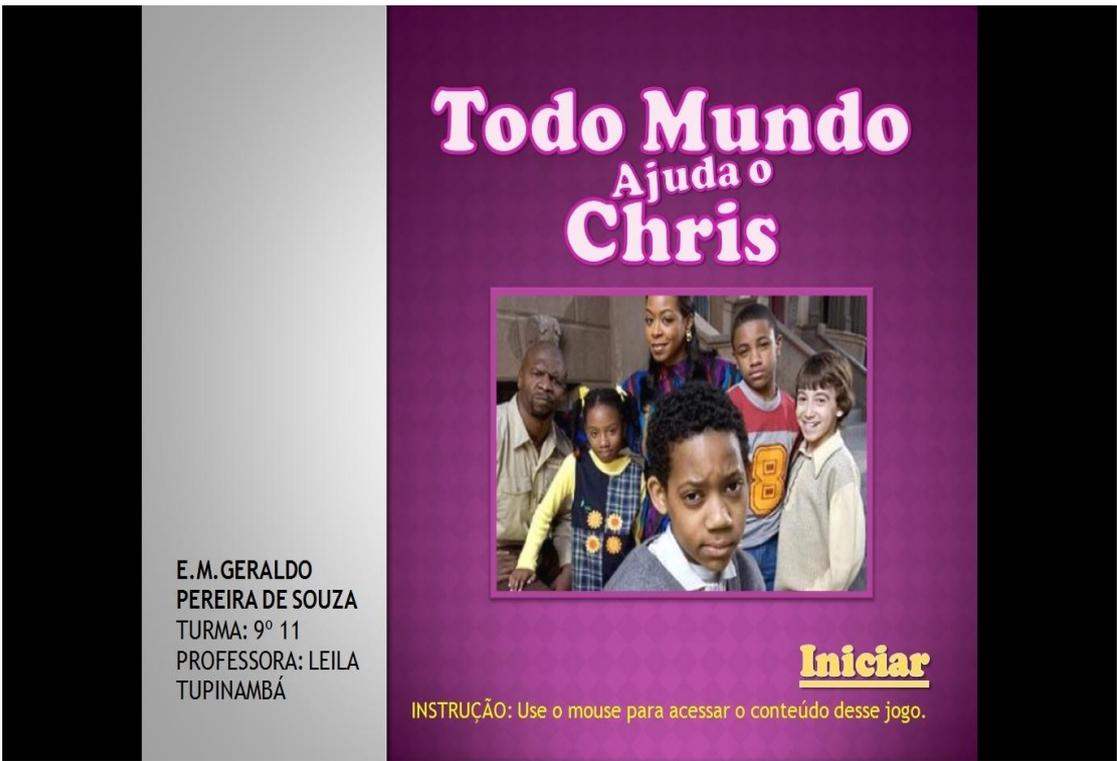
OBJETIVO: Desenvolver atividade relacionadas à argumentação, por meio de jogo digital (em *power point*), desenvolvido especificamente para trabalhar este conteúdo.

DESCRIÇÃO:

1. Instalar, com ajuda do monitor de informática, jogo digital, produzido em *power point*, em computadores do laboratório de informática (um computador por aluno, preferencialmente);

2. Conduzir os alunos ao laboratório de informática, para que, individualmente, possam participar do jogo e, assim, refletir, por meio dos desafios propostos, sobre as estratégias de argumentação;

3. Quando todos houverem finalizado o jogo, socializar com a turma as impressões a respeito desse objeto de aprendizagem, comentando cada um dos desafios, bem como os conhecimentos e estratégias de argumentação que tiveram de ser retomadas para vencer os desafios propostos.



Todo Mundo Ajuda o Chris

E.M. GERALDO
PEREIRA DE SOUZA
TURMA: 9º 11
PROFESSORA: LEILA
TUPINAMBÁ

Iniciar

INSTRUÇÃO: Use o mouse para acessar o conteúdo desse jogo.

Figura 12: Página inicial jogo
Fonte: Elaboração própria

ATIVIDADE 3.5: Reflexão sobre temas em debate, em rede social.

OBJETIVO: Desenvolver atividade de reflexão, por meio de rede social, sobre o tema: Lei da Palmada.

Post 1:



Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

Ponto de vista - 9º ano EM... x -

https://www.facebook.com/groups/517024931758496/?fref=ts

Já marcado

Ponto de vista - 9º ano EMGPS

Leila Tupinambá
19 de novembro de 2014

Queridos (as),

Discutimos nas últimas aulas sobre a possível influência da televisão no comportamento das pessoas.

Agora, observe o cartum abaixo. É perceptível que o seu autor quis transmitir um ponto de vista sobre o uso da televisão. Com base nos textos lidos na sala, em suas análises e na discussão realizada, reflita sobre o assunto, identificando ponto de vista expresso nesse post e a crítica realizada por meio dele. Exponha a sua opinião a respeito, concordando ou refutando o ponto de vista expresso na imagem.

Post 2:


Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

Ponto de vista - 9º ano EM... x +

https://www.facebook.com/groups/517024931758496/?fref=ts

Já marcado

Ponto de vista - 9º ano EMGPS

Leila Tupinambá

19 de novembro de 2014 · Editado

Olá, meninos(as),
Dando continuidade à nossa discussão sobre a influência da TV, vamos comentar esta imagem?
REFLITA sobre o ponto de vista do autor, EXPLÍCITE se você concorda com ele e ARGUMENTE em favor da ideia que você defende sobre o assunto. Bom trabalho a TODOS!!!

Curtir · Comentar

MÓDULO: PRATICANDO**ATIVIDADE 4.1: Produção de *vines* sobre o tema Lei da Palmada**

OBJETIVO: Desenvolver materiais que sirvam como prova/justificativa, para reforçar a argumentação desenvolvida pelo aluno ou pela equipe de trabalho, na produção de júri simulado.

DESCRIÇÃO:

1. Discussão, com os estudantes sobre a "Lei da Palmada" e uso do celular na sala de aula, (temas escolhidos pela turma).
2. Orientações gerais sobre o aplicativo *vine* e suas formas de utilização em contexto pedagógico;
3. Organização das equipes, para planejamento e elaboração do roteiro dos *vines*;
4. Produção de *vines*, pelos alunos, de acordo com os temas escolhidos;
5. Apresentação dos *vines* produzidos por todas as equipes, em projetor de multimídia, no laboratório de informática;
6. Socialização das impressões e considerações dos alunos sobre os *vines* produzidos pela turma.

ATIVIDADE 4.2: Organização e realização de júri simulado

OBJETIVO: Desenvolver habilidades argumentativas, por meio da realização de júri simulado.

DESCRIÇÃO:➤ **Atividades prévias:**

1. Divisão da turma em dois grupos: *defesa* e *acusação*, com relação ao tema escolhido pelos estudantes (Lei da Palmada), designando também quem atuaria como juiz e os componentes do corpo de jurados;
2. Divisão da turma em 5 equipes, para pesquisas sobre o tema;
3. Realização de pesquisas, em jornais, revistas e *sites*;
4. Preparação prévia de *tese* e *argumentos*, a partir do tema;
5. Organização geral e ensaio.

➤ **Júri simulado :**

6. Socialização de informações, no grupo;
7. Exposição oral das partes envolvidas (juiz, réu, acusação e defesa);
8. Debate entre grupos, com exposição da tese inicial e defesa de ponto de vista, na medida em que surgirem réplicas e tréplicas;
9. Mediação da professora;
10. Considerações finais dos grupos;
11. Veredicto.

ATIVIDADE 4.3: Discussões, em redes sociais, sobre o tema em debate.

OBJETIVO: Discutir, em rede social, tema debatido em sala: a Lei da Palmada.

➤ **Post 1:**

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

f Ponto de vista - 9º ano EM... x +

https://www.facebook.com/groups/517024931758496/?fref=ts

f Já marcado

f Ponto de vista - 9º ano EMGPS

Leila Tupinambá
24 de novembro de 2014

Olá, meninos (as).
Foi possível notar, pelas nossas discussões em sala, que a Lei da Palmada realmente divide opiniões. Para ampliar nossas análises, deixo o link de uma matéria publicada no portal G1: reflitam um pouco mais sobre o assunto, leiam atentamente as falas das mães e dos especialistas e posicionem-se a respeito. Bom trabalho!

G1

Lei da Palmada diverge opiniões de pais e especialistas do Alto Tietê
Nova legislação proíbe qualquer castigo físico em crianças. Psicólogo afirma que mesmo palmadas leves são prejudiciais.
G1.GLOBO.COM

Post 2

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

Ponto de vista - 9º ano EM... x +

https://www.facebook.com/groups/517024931758496/?fref=ts

Já marcado

Ponto de vista - 9º ano EMGPS

Escreva um comentário...

Leila Tupinambá
24 de novembro de 2014

Ainda sobre a Lei da Palmada...

Curtir · Comentar

➤ Post 3:

Arquivo Editar Exibir Histórico Favoritos Ferramentas Ajuda

Ponto de vista - 9º ano EM... x +

https://www.facebook.com/groups/517024931758496/?fref=ts

Já marcado

Ponto de vista - 9º ano EMGPS

Escreva um comentário...

Leila Tupinambá
24 de novembro de 2014

Meninos(as),
Após leitura e discussão sobre a Lei da Palmada, analisem e comentem a imagem abaixo. Explícite o seu ponto de vista e defenda-o, por meio de argumentos.

Curtir · Comentar

REFERÊNCIAS

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris - Língua Portuguesa*. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 9º ano. 7.ed. - São Paulo: Saraiva, 2012.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor* 2ª ed. Campinas: Pontes, 1989. P. 31-2

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Leitura e produção textual*. Petrópolis: Vozes, 2012.