



UnB – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

**O WHATSAPP E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA: A
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO**

BRASÍLIA – DF
2019

ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

**O WHATSAPP E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA: A
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Gilberto Lacerda Santos

Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC.

BRASÍLIA – DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dw de Carvalho Martins, Erikson
O WhatsApp e o desenvolvimento da argumentação escrita: A produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão / Erikson de Carvalho Martins; orientador Gilberto Lacerda Santos. -- Brasília, 2019.
414 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão. 2. Leitura e Escrita. 3. WhatsApp. 4. Argumentação. 5. Ensino e Aprendizagem. I. Lacerda Santos, Gilberto, orient. II. Título.

ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

**O WHATSAPP E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA: A
PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos
Faculdade de Educação – UnB
Presidente

Prof. Dr. Lúcio França Teles
Faculdade de Educação – UnB
Examinador Interno

Prof.^a Dr.^a Maria del Carmen de la Torre Aranda
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – UnB
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Valquíria Claudete Machado Borba
Departamento de Educação – Campus I – UNEB
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Andrea Cristina Versuti
Faculdade de Educação – UnB
Examinadora Suplente

BRASÍLIA – DF

2019

A Deus, ao mestre Jesus, à espiritualidade amiga, a
minha mãe Vandivalda e ao meu pai Juscelino,
sustentáculos da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas condições e forças necessárias para o encerramento de mais um ciclo de aprendizado em minha vida;

À espiritualidade amiga, pelas boas intuições e encorajamento;

Ao Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos, meu orientador, pela oportunidade concedida. Graças a sua parceria, pude vivenciar e compartilhar esses momentos de pesquisa e reflexão aprofundada. Obrigado pelas sugestões, paciência e incentivos durante a elaboração deste e de outros trabalhos;

À Prof.^a Dr.^a Maria del Carmen de la Torre Aranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – da UnB, agradeço a oportunidade de partilhar das aprendizagens desenvolvidas na disciplina Tecnologias Digitais e Ensino e Aprendizagem de Línguas, pelas inestimáveis orientações dadas na ocasião do exame de qualificação e pelo aceite em participar da banca examinadora da defesa;

À Prof.^a Dr.^a Stella Maris Bortoni-Ricardo, pelas valiosas considerações e orientações dadas no exame de qualificação;

Ao Prof. Dr. Lúcio França Teles, à Prof.^a Dr.^a Valquíria Claudete Machado Borba e à Prof.^a Dr.^a Dr.^a Andrea Cristina Versuti. Agradeço a disponibilidade e o aceite em compor a minha banca de defesa;

Aos meus queridos alunos da turma de 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática 2018 do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras, pela disponibilidade e participação expressiva na pesquisa;

À Ana Sélia e à Akila Porto, pela acolhida, cuidado e carinho dispensados a mim nos dias de estadia em Brasília;

Ao meu companheiro Jabison Biller, pelas palavras de apoio e incentivo;

Ao meu pet Simon, pela companhia inseparável de todos os dias durante o processo de escrita;

À minha família e amigos, pelo apoio incondicional.

“Dentro de cada um de nós existe uma força
Que pode tudo, pode mudar o mundo
Me faz seguir em frente e acreditar
Que tudo pode ser tão diferente do que está
É preciso ter coragem e enfrentar seus medos
Não olhar pra trás, seguir com fé, sem vacilar

É eu sou guerreiro, eu sou guerreiro
Eu não desisto jamais
É eu sou guerreiro, eu sou guerreiro
O que eu quero, eu corro atrás
Porque só vence quem permanece na fé, de pé até o final
É eu sou guerreiro, eu sou guerreiro
É eu não desisto jamais de lutar

Nada na vida acontece num abrir e fechar de olhos, não
Enquanto eu tiver força e fé, vou lutar, encarar tudo de frente
É preciso ter coragem e enfrentar seus medos
Não olhar pra trás, seguir com fé, sem vacilar

É eu sou guerreiro, eu sou guerreiro
Eu não desisto jamais
É eu sou guerreiro, eu sou guerreiro
O que eu quero, eu corro atrás
Porque só vence quem permanece na fé, de pé até o final
É eu sou guerreiro, eu sou guerreiro
É eu não desisto jamais de lutar

Não vou deixar o medo me paralisar
Meu combustível é a fé, vou caminhar até
Não vou deixar o medo me paralisar
Meu combustível é a fé, vou caminhar até chegar”
(Música “Guerreiro” – Family)

RESUMO

A presente pesquisa insere-se nas discussões acerca da educação linguística mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), que alteraram profundamente as relações que estudantes e professores estabelecem com as práticas sociais de leitura e escrita. Atividades de leitura e escrita desenvolvidas no âmbito das TICE podem aproximar os estudantes das práticas cotidianas de uso da linguagem, bem como auxiliar o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis para uma efetiva aprendizagem e uso social da língua. Nesse sentido, as TICE apresentam muitos espaços de escrita onde são possíveis a expressão de posicionamento crítico e a construção de sentenças argumentativas para defendê-lo, como, por exemplo, o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, mensageiro bastante popular entre os nossos estudantes. Partindo desses pressupostos, esta pesquisa visou responder ao seguinte questionamento: como o desenvolvimento de atividades pedagógicas de discussão em grupos do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp pode aprimorar a argumentação escrita dos estudantes? A investigação em torno dessa questão teve por objetivo geral explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermediáticas do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes. O desdobramento desse propósito delineou-se em três objetivos específicos: a) entender as relações que se estabelecem entre as práticas sociais de leitura e escrita e as novas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão; b) desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas direcionadas ao uso do WhatsApp como dispositivo para o desenvolvimento da argumentação escrita de estudantes em situações de ensino e aprendizagem; c) avaliar se atividades de produção textual do gênero chat em grupos do aplicativo WhatsApp podem aprimorar a argumentação escrita dos estudantes. Com relação ao referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, buscamos o suporte de pesquisadores que investigam acerca das tecnologias digitais aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem e às novas práticas de leitura e escrita nos ambientes da rede, especialmente as desenvolvidas no WhatsApp. Ademais, apoiamos-nos em teóricos que apresentam estudos voltados para o campo da argumentação e para o desenvolvimento da competência argumentativa na produção textual. Como fio condutor do desenvolvimento metodológico, adotamos a metodologia da pesquisa-ação como forma de investigação da própria prática docente por meio do desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica aplicada a uma turma de 3º ano do ensino médio técnico integrado. Como instrumentos de produção e coleta de informações, utilizamos o diário de bordo; produções textuais do gênero chat desenvolvidas no WhatsApp; produções do gênero artigo de opinião e questionários respondidos pelos estudantes para avaliação da proposta de intervenção pedagógica. As informações coletadas foram organizadas e analisadas sob a ótica da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa indicam que o aplicativo WhatsApp e a exploração de seus recursos multimidiáticos e hipermediáticos são capazes de aprimorar o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos estudantes, contribuindo, ainda, para a interação e para a construção colaborativa do conhecimento.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão. Leitura e Escrita. WhatsApp. Argumentação. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

This research is part of discussions about language education mediated by Digital Information, Communication and Expression Technologies (TICE), which profoundly altered the relationships that students and teachers establish with the social practices of reading and writing. Reading and writing activities developed within the scope of TICE can bring students closer to everyday language use practices, as well as assisting in the development of competences and skills that are essential for effective language learning and use. In this sense, TICE presents many writing spaces where it is possible to express critical positioning and the construction of argumentative sentences to defend it, such as the instant messaging application WhatsApp, a popular messenger among our students. Based on these assumptions, this research aimed to answer the following question: How can the development of pedagogical group discussion activities of the WhatsApp instant messaging application improve students' written arguments? The research around this issue aimed to explore the interactive, linguistic, multimedia and hypermedia capabilities of the WhatsApp instant messaging application as pedagogical resources for the development of students' written arguments. The unfolding of this purpose was outlined in three specific objectives: a) to understand the relations that are established between the social practices of reading and writing and the new digital technologies of information, communication and expression; b) develop a set of pedagogical activities directed to the use of WhatsApp as a device for the development of students' written arguments in teaching and learning situations; c) evaluate whether textual production activities of the chat genre in WhatsApp application groups can enhance students' written argumentation. Regarding the theoretical framework that underlies this research, we seek the support of researchers who investigate about digital technologies applied to teaching and learning processes and new reading and writing practices in network environments, especially those developed in WhatsApp. Moreover, we rely on theorists who present studies focused on the field of argumentation and the development of argumentative competence in textual production. As a guiding thread of the methodological development, we adopted the action research methodology as a way of investigating the teaching practice itself through the development of a pedagogical intervention proposal applied to a 3rd year integrated technical high school class. As data collection instruments, we use the logbook; textual productions of the chat genre developed in WhatsApp; productions of the opinion article genre and questionnaires answered by the students to evaluate the pedagogical intervention proposal. The collected data were organized and analyzed from the perspective of content analysis. The research results indicate that the WhatsApp application and the exploitation of its multimedia and hypermedia resources are able to improve the development of students' argumentation skills, contributing to the interaction and collaborative construction of knowledge.

Keywords: Digital Information, Communication and Expression Technologies. Reading and writing. WhatsApp. Argumentation. Teaching and learning.

RESUMEN

Esta investigación es parte de las discusiones sobre la educación lingüística mediada por las Tecnologías Digitales de Información, Comunicación y Expresión (TICE), que alteraron profundamente las relaciones que los estudiantes y los maestros establecen con las prácticas sociales de lectura y escritura. Las actividades de lectura y escritura desarrolladas dentro del alcance de TICE pueden acercar a los estudiantes a las prácticas cotidianas de uso del idioma, así como ayudar en el desarrollo de competencias y habilidades que son esenciales para el aprendizaje y uso social de la lengua. En este sentido, TICE presenta muchos espacios de escritura donde es posible expresar el posicionamiento crítico y la construcción de oraciones argumentativas para defenderlo, como la aplicación de mensajes instantáneas WhatsApp, un mensajero popular entre nuestros estudiantes. Con base en estos supuestos, esta investigación tuvo como objetivo responder la siguiente pregunta: ¿Cómo puede el desarrollo de actividades pedagógicas de discusión grupal de la aplicación de mensajes instantáneas WhatsApp mejorar los argumentos escritos de los estudiantes? La investigación en torno a este tema tuvo como objetivo explorar las capacidades interactivas, lingüísticas, multimedia e hipermedia de la aplicación de mensajes instantáneas WhatsApp como recursos pedagógicos para el desarrollo de los argumentos escritos de los estudiantes. El desarrollo de este propósito se esbozó en tres objetivos específicos: a) comprender las relaciones que se establecen entre las prácticas sociales de lectura y escritura y las nuevas tecnologías digitales de información, comunicación y expresión; b) desarrollar un conjunto de actividades pedagógicas dirigidas al uso de WhatsApp como dispositivo para el desarrollo de argumentos escritos de los estudiantes en situaciones de enseñanza y aprendizaje; c) evaluar si las actividades de producción textual del género de chat en los grupos de aplicaciones de WhatsApp pueden mejorar la argumentación escrita de los estudiantes. Con respecto al marco teórico que subyace a esta investigación, buscamos el apoyo de investigadores que profundizan sobre las tecnologías digitales aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje y las nuevas prácticas de lectura y escritura en entornos de red, especialmente los desarrollados en WhatsApp. Además, confiamos en los teóricos que presentan estudios centrados en el campo de la argumentación y el desarrollo de la competencia argumentativa en la producción textual. Como hilo conductor del desarrollo metodológico, adoptamos la metodología de investigación acción como una forma de investigar la práctica docente en sí a través del desarrollo de una propuesta de intervención pedagógica aplicada a una clase de secundaria técnica integrada de tercer año. Como instrumentos de recolección de datos, usamos el libro de registro; producciones textuales del género de chat desarrolladas en WhatsApp; producciones del artículo de opinión género y cuestionarios respondidos por los alumnos para evaluar la propuesta de intervención pedagógica. Los datos recopilados se organizaron y analizaron desde la perspectiva del análisis de contenido. Los resultados de la investigación indican que la aplicación WhatsApp y la explotación de sus recursos multimedia e hipermedia pueden mejorar el desarrollo de la capacidad de argumentación de los estudiantes, contribuyendo a la interacción y construcción colaborativa del conocimiento.

Palabras clave: Tecnologías Digitales de Información, Comunicación y Expresión. Lectura y escritura. WhatsApp. Argumentación. Enseñanza y aprendizaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Logotipo do mIRC.....	113
Figura 02 – Janela do mIRC.....	113
Figura 03 – ICQ Versão 2001.....	114
Figura 04 – MSN Messenger Versão 7.5.....	115
Figura 05 – Yahoo! Messenger para IOS.....	116
Figura 06 – Skype para Windows.....	117
Figura 07 – Aplicativos de mensagens instantâneas mais populares em todos os países.....	118
Figura 08 – Interface do WhatsApp para iOS.....	120
Figura 09 – Interface do WhatsApp Web para Windows.....	121
Figura 10 – Convite do professor-pesquisador.....	169
Figura 11 – Resultado da votação.....	170
Figura 12 – A reforma do Ensino Médio.....	172
Figura 13 – Argumento do Estudante H.....	174
Figura 14 – Argumento do Estudante N.....	174
Figura 15 – Discussão no grupo.....	175
Figura 16 – Discussão no grupo.....	175
Figura 17 – Nuvem de palavras.....	176
Figura 18 – Vídeo “Dom Casmurro - Animação”.....	182
Figura 19 – Bentinho, Capitu e Ezequiel.....	182
Figura 20 – Questão para discussão no WhatsApp.....	183
Figura 21 – Argumentos da Estudante “Flor”.....	184
Figura 22 – Argumentos da Estudante “Sol”.....	184
Figura 23 – Argumentos da Estudante “Mimosa”.....	185
Figura 24 – Argumentos do Estudante “Bicho do mato”.....	185
Figura 25 – Meme utilizado pelo estudante “Mickey”.....	186
Figura 26 – Meme utilizado pela estudante “Lalá”.....	186
Figura 27 – Meme utilizado pela estudante “Vivi”.....	187
Figura 28 – Meme utilizado pelo estudante “Chulé”.....	187
Figura 29 – Propaganda utilizada pela estudante “Flor”.....	188
Figura 30 – Vídeo: Estratégias Argumentativas.....	219

Figura 31 – Vídeo: Mais Estratégias Argumentativas.....	219
Figura 32 – Vídeo: Dois lados da moeda.....	222
Figura 33 – Charge: Desarmamento?.....	222
Figura 34 – Vídeo: Eliminar o comércio de armas.....	223
Figura 35 – Vídeo: A vida que não vivi.....	224
Figura 36 – Faixa da Marcha Mundial das Mulheres.....	225
Figura 37 - Charge 01.....	226
Figura 38 - Charge 02.....	226
Figura 39 - Charge 03.....	227
Figura 40 – Votação dos temas para discussão.....	241
Figura 41 – Mensagem da estudante Bruxa da Lua.....	243
Figura 42 – Mensagem da estudante Lottus.....	243
Figura 43 – Mensagem da estudante Sol.....	245
Figura 44 – Mensagem da estudante Aurora.....	245
Figura 45 – Mensagem do estudante Tech In9.....	245
Figura 46 – Mensagem da estudante Capitolina.....	247
Figura 47 – Mensagem da estudante Odara.....	247
Figura 48 – Mensagem da estudante Clover.....	248
Figura 49 – Mensagem da estudante Branca de Neve.....	248
Figura 50 – Mensagem da estudante Nunu.....	249
Figura 51 – Mensagem do estudante Gandolfo Psicodélico.....	249
Figura 52 – Mensagem da estudante Bruxa da Lua.....	250
Figura 53 – Mensagem do estudante Austrians.....	251
Figura 54 – Argumentos do estudante Pequeno Príncipe.....	253
Figura 55 – Argumentos do estudante Joaquim.....	254
Figura 56 – Argumentos dos estudantes Pequeno Príncipe e Joaquim.....	254
Figura 57 – Argumentos dos estudantes Tech In9 e Bruxa da Lua.....	255
Figura 58 – Argumentos dos estudantes Dú e Bruxa da Lua.....	255
Figura 59 – Argumentos dos estudantes Biscoito e Dú.....	256
Figura 60 – Argumentos dos estudantes Bruxa da Lua e Biscoito.....	256
Figura 61 – Argumentos dos estudantes Dú e Bruxa da Lua.....	257
Figura 62 – Argumentos do estudante Tech In9.....	258
Figura 63 – Argumentos das estudantes Líla e Bruxa da Lua.....	258
Figura 64 – Argumento da estudante Clover.....	258

Figura 65 – Argumentos da estudante Clover.....	259
Figura 66 – Argumentos da estudante Odara.....	259
Figura 67 – Argumentos dos estudantes Radaly, Bruxa da Lua e Tech In9.....	260
Figura 68 – Argumentos das estudantes Aurora e Bruxa da Lua.....	260
Figura 69 – Argumentos do estudante Capitalist Sucker.....	260
Figura 70 – Argumentos dos estudantes Tech In9, Bruxa da Lua e Vevé.....	261
Figura 71 – Argumentos dos estudantes Cuco, Líla e Radaly.....	262
Figura 72 – Argumento do estudante Gogó.....	262
Figura 73 – Argumentos dos estudantes Gogó e Joaquim.....	263
Figura 74 – Argumentos dos estudantes Gogó e Joaquim.....	263
Figura 75 – Argumentos dos estudantes Arizona e Joaquim.....	264
Figura 76 – Argumentos dos estudantes Arizona, Gogó e Joaquim.....	264
Figura 77 – Argumentos da estudante Clover.....	265
Figura 78 – Argumentos dos estudantes Joaquim, Gogó e Arizona.....	265
Figura 79 – Argumento do estudante Tech In9.....	265
Figura 80 – Argumento do estudante Austrians.....	266
Figura 81 – Argumentos dos estudantes Kevinho, Sol e Vevé.....	267
Figura 82 – Argumentos dos estudantes Gogó, Bruxa da Lua e L.....	267
Figura 83 – Argumentos dos estudantes L., Bruxa da Lua e Arizona.....	268
Figura 84 – Argumentos dos estudante L.....	268
Figura 85 – Links de textos compartilhados pela estudante Capitolina.....	270
Figura 86 – Link de vídeo compartilhado pela estudante Radaly.....	270
Figura 87 – Áudio enviado pelo estudante Joaquim.....	271
Figura 88 – Imagem compartilhada pela estudante Bruxa da Lua.....	272
Figura 89 – Imagem compartilhada pela estudante Arizona.....	272
Figura 90 – Imagem compartilhada pela estudante Diana.....	272
Figura 91 – Imagem compartilhada pelo estudante Biscoito.....	273
Figura 92 – Imagem compartilhada pela estudante Aurora.....	274
Figura 93 – Imagem compartilhada pelo estudante Tech In9.....	274
Figura 94 – Imagem compartilhada pela estudante Branca de Neve.....	275
Figura 95 – Imagem compartilhada pelo estudante Gogó.....	275
Figura 96 – Imagem compartilhada pela estudante Clover.....	276
Figura 97 – Argumentos das estudantes Branca de Neve e Bruxa da Lua.....	301
Figura 98 – Argumentos das estudantes Diana e Nunu.....	301

Figura 99	– Argumentos dos estudantes Joaquim e Branca de Neve.....	301
Figura 100	– Argumentos das estudantes Lottus e Bruxa da Lua.....	302
Figura 101	– Argumentos das estudantes Diana, Bruxa da Lua e Kevinho.....	302
Figura 102	– Argumentos das estudantes Bruxa da Lua e Diana.....	303
Figura 103	– Argumentos das estudantes Branca de Neve e Bruxa da Lua.....	303
Figura 104	– Argumentos das estudantes Diana e Capitolina.....	304
Figura 105	– Argumentos das estudantes Bruxa da Lua e Diana.....	304
Figura 106	– Argumentos das estudantes Bruxa da Lua e Diana.....	305
Figura 107	– Argumento do estudante Joaquim.....	305
Figura 108	– Argumentos das estudantes Clover e Diana.....	306
Figura 109	– Argumentos dos estudantes Capitolina, Tech In9 e L.....	306
Figura 110	– Argumentos dos estudantes L., Clover e Capitolina.....	307
Figura 111	– Argumentos da estudante Capitolina.....	307
Figura 112	– Argumentos dos estudantes Tech In9 e Lottus.....	307
Figura 113	– Argumentos dos estudantes Bruxa da Lua e Diana.....	308
Figura 114	– Argumento do estudante L.....	309
Figura 115	– Argumentos dos estudantes L., Sol e Tech In9.....	309
Figura 116	– Argumentos dos estudantes L., Joaquim e Capitolina.....	309
Figura 117	– Argumentos dos estudantes L., Capitolina e Bruxa da Lua.....	310
Figura 118	– Argumento do estudante Tech In9.....	310
Figura 119	– Argumentos dos estudantes L., Vevé e Tech In9.....	311
Figura 120	– Argumentos dos estudantes Sol, Tech In9 e Capitalist Sucker.....	311
Figura 121	– Argumentos dos estudantes Tech In9 e Gogó.....	312
Figura 122	– Argumentos dos estudantes Capitolina e Capitalist Sucker.....	312
Figura 123	– Argumento do estudante Tech In9.....	313
Figura 124	– Argumento da estudante Capitolina.....	313
Figura 125	– Argumento do estudante Capitalist Sucker.....	313
Figura 126	– Argumento do estudante Austrians.....	313
Figura 127	– Argumento dos estudantes Capitolina e Tech In9.....	314
Figura 128	– Argumento da estudante Clover.....	314
Figura 129	– Argumento do estudante Austrians.....	314
Figura 130	– Link de texto compartilhado pela estudante Diana.....	316
Figura 131	– Link de vídeo compartilhado pela estudante Clover.....	316
Figura 132	– Áudio compartilhado pelo estudante Joaquim.....	317

Figura 133 – Imagem compartilhada pela estudante Líla..	317
Figura 134 – Print de tela do computador compartilhado pela estudante Bruxa da Lua.....	318
Figura 135 – Print de tela do computador compartilhado pela estudante Sol.....	318
Figura 136 – Print de tela do celular compartilhado pelo estudante L.....	319
Figura 137 – Print de tela do celular compartilhado pelo estudante Waves.....	320
Figura 138 – Gráfico compartilhado pela estudante Sol.....	321
Figura 139 – Gráfico compartilhado pelo estudante L.....	321
Figura 140 – Perfil do Instagram: IFBArgumenta.....	335
Figura 141 – Descrição do perfil na aba destaque dos stories: IFBArgumenta.....	336
Figura 142 – Feed do Instagram: IFBArgumenta.....	337
Figura 143 – Artigo de opinião da estudante Bruxa da Lua (IFBArgumenta).....	339
Figura 144 – Artigo de opinião da estudante Branca de Neve (IFBArgumenta).....	339
Figura 145 – Artigo de opinião do estudante Pequeno Príncipe (IFBArgumenta).....	340
Figura 146 – Artigo de opinião do estudante Austrians (IFBArgumenta).....	341
Figura 147 – Artigo de opinião do estudante Joaquim (IFBArgumenta).....	342
Figura 148 – Artigo de opinião do estudante Tech In9 (IFBArgumenta).....	343
Figura 149 – Artigo de opinião da estudante Diana (IFBArgumenta).....	344
Figura 150 – Artigo de opinião da estudante Nunu (IFBArgumenta).....	345

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Questão 01 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão).....	291
Gráfico 02 – Questão 02 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão).....	292
Gráfico 03 – Questão 03 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão).....	293
Gráfico 04 – Questão 04 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão).....	293
Gráfico 05 – Questão 04 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão).....	295
Gráfico 06 – Questão 01 (Questionário II – Avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação).....	360
Gráfico 07 – Questão 02 (Questionário II – Avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação).....	361
Gráfico 08 – Questão 03 (Questionário II – Avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação).....	362
Gráfico 09 – Questão 05 (Questionário II – Avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação).....	365

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Habilidades para o componente Língua Portuguesa.....	72
Quadro 02 – Letramentos digitais.....	90
Quadro 03 – Tipologias Argumentativas (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005).....	144
Quadro 04 – Tipologia dos argumentos construídos pelos estudantes (Reforma do ensino médio).....	178
Quadro 05 – Tipologia dos argumentos produzidos pelos estudantes (Capitu no tribunal).....	189
Quadro 06 – Modalidades de pesquisa-ação educacional.....	202
Quadro 07 – Unidades, categorias e subcategorias para análise de conteúdo.....	234
Quadro 08 – Estratégias argumentativas apontadas pelos estudantes.....	242
Quadro 09 – Tipologia dos argumentos produzidos pelos estudantes: Armamento Civil.....	278
Quadro 10 – Operadores argumentativos utilizados pelos estudantes: Armamento Civil.....	284
Quadro 11 – Marcadores de pressuposição utilizados pelos estudantes: Armamento Civil.....	287
Quadro 12 – Questão 04: Aspectos negativos apontados pelos estudantes.....	294
Quadro 13 – Questão 05: Aspectos positivos apontados pelos estudantes.....	296
Quadro 14 – Questão 06: Sugestões apresentadas pelos estudantes.....	297
Quadro 15 – Tipologia dos argumentos produzidos pelos estudantes: Legalização do Aborto.....	322
Quadro 16 – Operadores argumentativos utilizados pelos estudantes: Legalização do Aborto.....	327
Quadro 17 – Marcadores de pressuposição utilizados pelos estudantes: Legalização do Aborto.....	330
Quadro 18 – Tipologia dos argumentos produzidos pelos estudantes nos artigos de opinião.....	346
Quadro 19 – Operadores argumentativos utilizados pelos estudantes nos artigos de opinião.....	352
Quadro 20 – Marcadores de pressuposição utilizados pelos estudantes nos artigos de opinião.....	355

Quadro 21 – Questão 04: Contribuições das discussões no WhatsApp para o artigo de opinião.....	363
Quadro 22 – Questão 06: Autoavaliação da participação nas atividades propostas.....	366
Quadro 23 – Questão 07: Autoavaliação da aprendizagem nas atividades propostas.....	368

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1 INTER-RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS, LINGUAGENS E EDUCAÇÃO	29
1.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO	30
1.2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COEXISTENTES NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	40
1.3 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E AS NOVAS PRÁTICAS DIGITAIS	50
1.4 A BNCC, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO	60
1.5 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS.....	79
2 REDES E MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA	95
2.1 O SMARTPHONE E OUTRAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO.....	95
2.2 RELAÇÕES ENTRE REDES SOCIAIS E MÍDIAS SOCIAIS NO CONTEXTO DIGITAL.....	102
2.3 OS APLICATIVOS DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS E O “BOOM” DO WHATSAPP.....	112
2.4 O WHATSAPP COMO ESPAÇO DE ESCRITA ONLINE PARA PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	122
3 A CONSTRUÇÃO DA CAPACIDADE DE ARGUMENTAÇÃO EM PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL	137
3.1 A ARGUMENTAÇÃO COMO UM JOGO DE LINGUAGEM.....	138
3.2 A ARTE DO CONVENCIMENTO E AS TÉCNICAS DE DISCUSSÃO NO TRATADO DA ARGUMENTAÇÃO: A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA.....	141
3.3 AS MARCAS LINGUÍSTICAS DA ARGUMENTAÇÃO: A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	148
3.4 O ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS EM SALA DE AULA	155

3.5 POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL DIGITAL CHAT	160
3.6 A PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARGUMENTATIVO ARTIGO DE OPINIÃO	165
4 DELINEANDO CAMINHOS PARA O USO PEDAGÓGICO DO WHATSAPP: APLICAÇÃO E ANÁLISE DE TESTES-PILOTO	168
4.1 TESTE-PILOTO I – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	168
4.1.1. Metodologia de trabalho	168
4.1.2 Análise dos resultados	172
4.2 TESTE-PILOTO II – CAPITU TRAIU BENTINHO OU NÃO?	180
4.2.1 Metodologia de trabalho	180
4.2.2 Análise dos resultados	181
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	192
5.1 A PESQUISA-AÇÃO E SUA APLICABILIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO: A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	192
5.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	205
5.3 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA	210
5.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O APLICATIVO DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS WHATSAPP	213
5.4.1 Título	213
5.4.2 Ano/Série	213
5.4.3 Temas	214
5.4.4 Descrição da proposta de intervenção pedagógica	214
5.4.5 Objetos da proposta de intervenção pedagógica	215
5.4.6 Objetivos de ensino da proposta de intervenção pedagógica	215
5.4.7 Conteúdos	215
5.4.8 Etapas, procedimentos e atividades da proposta de intervenção pedagógica	216
5.5 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E COLETA DE INFORMAÇÕES	230
5.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO MÉTODO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES	231
6 O WHATSAPP E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	237

6.1 DIAGNÓSTICO E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	238
6.2 ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES NA PRODUÇÃO TEXTUAL	241
6.3 ARMAMENTO CIVIL: MAIS ARMAS, MENOS CRIMES OU MENOS ARMAS, MENOS CRIMES?	252
6.4 AVALIAÇÃO E REFLEXÃO DA ATIVIDADE DE DISCUSSÃO	290
6.5 O ABORTO DEVE SE TORNAR UMA PRÁTICA LEGAL NO BRASIL?.....	299
6.6 @IFBARGUMENTA: PRODUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE ARTIGOS DE OPINIÃO NO INSTAGRAM.....	334
6.7 AVALIAÇÃO FINAL DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	359
CONSIDERAÇÕES FINAIS	371
REFERÊNCIAS	379
APÊNDICES	392
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	393
APÊNDICE B – Termo de Assentimento	399
APÊNDICE C – Questionário I (Avaliação e reflexão da atividade de discussão) ..	403
APÊNDICE D – Questionário II (Avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação).....	406
ANEXOS.....	408
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP.....	409

INTRODUÇÃO

Smartphone, tablet, iPod, notebook, blogs, sites, portais digitais, WhatsApp, Facebook, Instagram, Youtube, Spotify, Snapchat e Twitter são apenas alguns exemplos de suportes tecnológicos e de mídias sociais digitais que estão presentes nas práticas sociais cotidianas de grande parte dos estudantes, que as utilizam para fins de comunicação, informação, interação, entretenimento e produção de conhecimentos. Diante dessa realidade, é incontestável como a utilização das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão – TICE, tanto materiais quanto imateriais, dentro e fora dos espaços escolares, modificaram as relações de ensino e aprendizagem, especialmente as relações que os estudantes estabelecem com a própria língua por meio do exercício de práticas de leitura e escrita nos ambientes da cibercultura.

Barton e Lee (2015) enfatizam que as tecnologias sozinhas não produzem modificações na vida dos indivíduos, em suas palavras “as atividades na vida não são tecnologicamente determinadas” (p.13), visto que as próprias tecnologias também são parte de amplas mudanças sociais. Os indivíduos fazem usos diversificados das tecnologias em diferentes contextos e para alcançar objetivos variados, portanto é importante pensar que na relação entre vida e tecnologia o que importa é “o que as pessoas fazem e como elas mobilizam recursos para construir sentidos em suas atividades cotidianas” (BARTON e LEE, 2015, p. 13).

Nesse contexto, os espaços digitais se configuram, hoje, como novos espaços para práticas de leitura e de escrita, onde os estudantes encontram e produzem textos com múltiplas linguagens, características, finalidades e públicos distintos. O acesso às tecnologias digitais proporciona novas práticas de letramento, que são formas práticas de utilização da leitura e da escrita, constituídas de atividades específicas, pertencentes a processos sociais mais amplos. Sendo assim, as práticas de letramento são práticas sociais associadas à palavra escrita (BARTON e LEE, 2015). Portanto, utilizar a escrita para a publicação de um comentário em uma videoaula no Youtube ou fazer uso do WhatsApp para contatar a família ou um serviço de empresa constituem novas práticas de letramento no contexto das TICE.

Nessa direção, a leitura em ambientes digitais torna-se cada vez mais ampla e diversificada, pois o acesso a hipertextos por meio de links variados possibilita o contato do estudante com textos digitais constituídos de múltiplas semioses, permitindo o acesso simultâneo a textos verbais, imagens, vídeos, sons e animações de modo interativo (XAVIER, 2005). Com relação à escrita, os gêneros textuais produzidos nos diversos ambientes das tecnologias digitais, com estrutura, linguagem, finalidades e funções sociais distintas, passaram a ser denominados como gêneros textuais digitais (ARAÚJO, 2016), novos gêneros construídos no domínio discursivo¹ tecnológico que apresentam como particulares a hipertextualidade, a intertextualidade, a interdiscursividade, a interatividade e a pluritextualidade. Memes, fóruns, chats, hashtags, twits, listas de discussão, e-mails, torpedos SMS, playlists comentadas, fanclipes, fanzines, mashups, dentre muitos outros, são exemplos de gêneros textuais digitais produzidos nos espaços das TICE, também denominados por outros pesquisadores como e-gêneros, hipergêneros ou gêneros eletrônicos.

Considerando que a maioria das práticas sociais fazem uso da linguagem e que muitas dessas práticas, hoje, são desenvolvidas em ambientes digitais, nos quais se produzem uma ampla gama de gêneros textuais digitais, que fazem parte do cotidiano dos indivíduos, é lamentável observar como os processos de ensino e aprendizagem de muitas instituições educacionais ainda se encontram distantes das práticas de leitura e escrita nos espaços da cibercultura, especialmente em relação ao ensino de língua materna, cujo foco deveria ser o trabalho com a linguagem na perspectiva da interação social. Assim, atividades de leitura e escrita desenvolvidas no âmbito das TICE podem aproximar os estudantes das práticas cotidianas de uso da linguagem, bem como auxiliar o desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis para uma efetiva aprendizagem e uso social da língua.

Como professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio há cerca de treze anos, tenho observado as mudanças nas práticas de leitura e escrita dos estudantes desde a introdução dos simples computadores pessoais e celulares em seu cotidiano até a atual profusão dos notebooks, smartphones e tablets

¹ Marcuschi (2010) designa os domínios discursivos como práticas discursivas nas quais podemos apontar um conjunto de gêneros textuais que lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas estabelecidas e instauradas pelas ações de poder. Para o autor, corresponde ao que Bakhtin denominou como esfera da atividade humana, referindo-se à classificação de textos e à indicação de instâncias discursivas. Por essa razão, podemos falar em discurso jurídico, discurso religioso, discurso tecnológico, entre outros, por exemplo.

conectados à internet, com variados aplicativos para comunicação, entretenimento e interação. Meu interesse de pesquisa na área das tecnologias digitais associadas às práticas de leitura e escrita iniciou-se a partir da realização do curso de especialização lato sensu em Mídias na Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB, 2011 a 2013, cuja pesquisa acerca das produções textuais dos participantes no ambiente virtual do curso originou o trabalho intitulado “*Gêneros digitais no contexto da Cibercultura: construindo novas práticas de leitura e escrita*”. Posteriormente, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), 2013 a 2015, investiguei minha própria prática docente a partir do desenvolvimento de uma proposta pedagógica com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental para trabalho com os gêneros fórum e chat no ambiente do Facebook para o aprimoramento da argumentação, cujos resultados culminaram na dissertação intitulada “*O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual*”.

O interesse pelos estudos acerca da argumentação surgiu da observação da valorização do trabalho com gêneros argumentativos na escola, especialmente com a dissertação argumentativa, tendo em vista a preparação dos estudantes para os exames vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A partir dessa observação, associada às possibilidades de uso das mídias sociais digitais para debates e expressão de pontos de vista, resolvi investigar como os ambientes das TICE podem auxiliar os estudantes no desenvolvimento da capacidade de argumentação, contribuindo não apenas para o melhoramento da produção da dissertação argumentativa escolar, mas de outros gêneros que fazem parte do cotidiano dos estudantes, como os artigos de opinião, as crônicas argumentativas, as cartas de leitor, por exemplo, facilmente circulados hoje em suportes tecnológicos.

A possibilidade de desenvolvimento da argumentação nos ambientes digitais está associada ao conceito de *postura* desenvolvido por Barton e Lee (2015). Os pesquisadores definem postura como um conceito central que engendra a forma como as opiniões são expressas na mídia online. Especificamente, postura pode ser definida como o posicionamento que um falante assume em relação ao que é expresso e a quem o enunciado é direcionado. No aspecto micro, a postura está relacionada à estrutura das sentenças, à escolha de vocábulos e verbos, por exemplo, o que corresponde aos estudos acerca dos operadores argumentativos (DUCROT, 2009; KOCH, 2013; GUIMARÃES, 1987; PLANTIN 2008) e dos marcadores de

pressuposição (DUCROT, 1978; KOCH, 2013) que marcam a orientação argumentativa na produção dos enunciados. Nos ambientes digitais, a postura vai além do caráter puramente verbal, adotando recursos multimidiáticos, como imagens, sons e animações, por exemplo, para reforçar o posicionamento defendido.

As TICE apresentam muitos espaços de escrita em que é possível a expressão de um posicionamento crítico (postura) e a construção de sentenças argumentativas para defendê-lo, como os espaços de comentários no Facebook e no Youtube, a possibilidade de construção de retweets no Twitter e a promoção de debates em grupos de aplicativos de mensagens instantâneas, como no WhatsApp, por exemplo, o mensageiro mais popular entre os brasileiros, especialmente entre os nossos estudantes.

No Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras, onde leciono, é comum que as turmas criem grupos no WhatsApp, com o objetivo de que informações sobre as aulas sejam passadas e até mesmo algumas dúvidas sejam tiradas. Nesses grupos, para além da finalidade de comunicação e circulação de informações, passei a presenciar intensos debates entre os estudantes sobre temas banais, porém com forte engajamento na defesa de suas ideias, buscando fazer com que os colegas aderissem aos seus pensamentos. Vislumbrei, então, a possibilidade de utilização pedagógica dos chats em grupos no WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação dos estudantes, explorando não apenas a linguagem textual, como também os variados recursos multimidiáticos e hipermidiáticos que podem reforçar o teor argumentativo das sentenças produzidas pelos estudantes. Ademais, acreditamos que as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nos espaços digitais das TICE podem contribuir para a formação de bons leitores e produtores de texto, capazes de utilizarem as múltiplas linguagens, adequando-se eficientemente às variadas situações sociocomunicativas.

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa intitulada “**O WhatsApp e o desenvolvimento da argumentação escrita: a produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão**” visou responder ao seguinte questionamento: *como o desenvolvimento de atividades pedagógicas de discussão em grupos do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp pode aprimorar a argumentação escrita dos estudantes? A investigação em torno dessa questão teve por objetivo geral explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermidiáticas do aplicativo*

de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes. O desdobramento desse propósito delineou-se em três objetivos específicos:

a) *Entender as relações que se estabelecem entre as práticas sociais de leitura e escrita e as novas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão;*

b) *Desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas direcionadas ao uso do WhatsApp como dispositivo para o desenvolvimento da argumentação escrita de estudantes em situações de ensino e aprendizagem;*

c) *Avaliar se atividades de produção textual do gênero chat em grupos do aplicativo WhatsApp podem aprimorar a argumentação escrita dos estudantes.*

Como fio condutor do desenvolvimento metodológico desta proposta de pesquisa, adotamos a metodologia da *pesquisa-ação* como forma de investigação da minha própria prática pedagógica com estudantes do 3º ano do ensino médio técnico integrado do curso de Informática do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras. Esta proposta possui como objetos de investigação o ambiente do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp e seus recursos potenciais para o desenvolvimento da argumentação escrita por meio da produção do gênero textual digital chat, bem como a produção textual do gênero artigo de opinião, atividade integralizadora das discussões e conhecimentos produzidos colaborativamente no aplicativo.

Como instrumentos de produção e coleta de informações durante o processo de pesquisa-ação foram utilizados o *diário de bordo*, como registro das observações e experiências do professor-pesquisador, *as produções textuais do gênero chat desenvolvidas no WhatsApp*, *as produções do gênero artigo de opinião* e os *questionários* respondidos pelos estudantes para avaliação da proposta de intervenção pedagógica. As informações coletadas foram organizadas e analisadas sob a ótica da análise de conteúdo, seguindo-se a estrutura de seleção de unidades e formulação de categorias para a produção de inferências.

Com relação ao referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, buscamos as contribuições de Lévy (1993, 2010), Kenski (2012, 2013), Santaella (2005, 2007, 2010), Gomes (2010), Rojo (2008, 2009, 2012, 2013), Braga (2009), Sousa (2009), Marcuschi (2008, 2010), Kleiman (1995, 2005), Soares (2002), Street (2014), Cope e

Kalantzis (2009), Ribeiro (2009), Barton e Lee (2015), Araújo (2016), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Moura (2009), Martino (2015), Recuero (2001, 2009, 2012, 2016), entre outros, para a realização de um diálogo sobre as tecnologias digitais aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem e às novas práticas de leitura e escrita nos ambientes da rede, especialmente no campo do ensino de língua materna, associado à perspectiva dos letramentos e multiletramentos digitais. Outrossim, para as discussões sobre o uso do aplicativo WhatsApp nos processos de ensino e aprendizagem, especificamente direcionado às práticas de leitura e escrita, dialogamos teoricamente com Porto, Oliveira e Chagas (2017), Porto, Oliveira e Alves (2017, 2018), Barros e Melo (2018) Linhares, Chagas e Silva (2017), Tavares e Morais (2016), Moreira e Trindade (2017), Velloso (2018), Amarante e Fontana (2017), entre outros.

Ademais, buscamos o aporte teórico de Ducrot (1972, 1978, 2009), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Guimarães (1987), Koch (2013), Leitão (2011), Massmann (2010), Wachowicz (2012), entre outros, que apresentam estudos voltados para o campo da argumentação e para o desenvolvimento da competência argumentativa na produção textual. Para a metodologia de pesquisa, apoiamo-nos no suporte teórico de Thiollent (2011), Tripp (2005), Barbier (2002), Abdalla (2005) e Franco (2012), que discorrem acerca das peculiaridades da pesquisa-ação e sua aplicabilidade no campo da educação, bem como de Bardin (2002), Franco (2005), Bauer (2015) e outros pesquisadores que fundamentam a estrutura e as etapas da análise de conteúdo.

Este trabalho está dividido em seis capítulos. No primeiro, denominado “**Inter-relações entre tecnologias, linguagens e educação**”, abordamos a influência das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, a coexistência de múltiplas linguagens nos ambientes digitais e o ensino de língua materna em meio a esse contexto tecnológico. Nessa direção, discutimos acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, que contemplam as práticas contemporâneas de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais. Por fim, trazemos em pauta as discussões sobre as teorias do letramento, dos multiletramentos e dos letramentos digitais, essenciais à compreensão das atuais práticas sociais de uso da linguagem.

No segundo capítulo, “**Redes e mídias sociais digitais nos processos de ensino e aprendizagem de língua materna**”, discorreremos sobre como as

tecnologias digitais móveis, especialmente o smartphone, vem sendo utilizadas como ferramentas de apoio e mediação das práticas de ensino. Além disso, abordamos acerca das relações e distinções entre as redes sociais e as mídias sociais digitais, bastante utilizadas por nossos estudantes. Em seguida, apresentamos uma breve linha do tempo dos aplicativos de mensagens instantâneas e discutimos sobre como o WhatsApp pode contribuir como ferramenta pedagógica para a construção do conhecimento na área de Língua Portuguesa por meio do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita.

O terceiro capítulo, intitulado “**A construção da capacidade de argumentação em práticas de produção textual**”, apresenta, inicialmente, uma inter-relação entre os jogos de linguagem e a argumentação e, em seguida, um breve histórico sobre o surgimento dos estudos que abordam a argumentação. A ênfase do capítulo recai nos estudos do Tratado da Argumentação: A Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca e na Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Anscombe e Ducrot. Ademais, discutimos sobre o trabalho desenvolvido com a argumentação nos contextos escolares, as possibilidades de interação e argumentação presentes no gênero textual digital chat e a produção do gênero argumentativo artigo de opinião

No quarto capítulo, “**Delineando caminhos para o uso pedagógico do WhatsApp: aplicação e análise de testes-piloto**”, analisamos e discutimos os resultados da aplicação de duas atividades pedagógicas com o uso intencional e pedagógico do WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes. Essas atividades foram planejadas e desenvolvidas ao longo do processo de doutoramento, funcionando como testes-piloto para o delineamento do percurso metodológico da pesquisa pesquisa-ação.

No quinto capítulo, trazemos os “**Caminhos metodológicos**” da pesquisa-ação, delineando a problemática, os objetivos, o contexto, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e a forma de organização e análise de informações. Apresentamos, também, detalhadamente, a proposta de intervenção pedagógica com a utilização do chat em grupo no aplicativo WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes.

Por fim, no sexto capítulo, “**O WhatsApp e o desenvolvimento da argumentação escrita: análise e discussão das informações**”, em consonância

com a questão norteadora e os objetivos de pesquisa elencados acima, analisamos e discutimos os resultados da pesquisa-ação realizada por meio da aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica com a utilização do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita de estudantes do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras.

Destarte, ao término desta pesquisa, consideramos que o uso das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão aliadas às práticas pedagógicas podem possibilitar aos estudantes o contato direto com novas e diversificadas práticas de leitura e escrita, ampliando sua capacidade linguística de interação e comunicação em diversas situações sociocomunicativas. Outrossim, em conformidade com a questão norteadora e os objetivos deste trabalho, os resultados da pesquisa indicam que as discussões promovidas nos chats em grupo no aplicativo, com o auxílio dos seus variados recursos, propiciaram a interação, a procura de informações, a produção de conhecimentos, a aprendizagem colaborativa e a formulação de argumentos para a defesa de um ponto de vista crítico sobre as questões polêmicas discutidas, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes.

A possibilidade de utilização pedagógica do WhatsApp para o planejamento e desenvolvimento de atividades que estimulem o desenvolvimento da argumentação pode desencadear novos estudos acerca do uso dos recursos do aplicativo em outras áreas de ensino, uma vez que a argumentação faz parte das ações sociocomunicativas linguísticas cotidianas e contribui para a construção do conhecimento em campos diversos. Enfim, eis a relevância desta pesquisa para o contexto da educação, a ideia de que as TICE, associadas às práticas pedagógicas de forma planejada e contextualizada, podem contribuir para o desenvolvimento e compartilhamento de novas metodologias que promovam a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

1 INTER-RELAÇÕES ENTRE TECNOLOGIAS, LINGUAGENS E EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão modificaram profundamente as relações estabelecidas entre o ensino, a aprendizagem e a produção de conhecimentos. É inegável que mesmo que algumas instituições educacionais não disponham de ferramentas tecnológicas em suas dependências destinadas à aprendizagem dos estudantes, o contato que eles estabelecem com computadores, tablets, smartphones e outros aparelhos, pessoais ou não, dentro e/ou fora do contexto escolar, transforma o modo de acesso à informação e as formas de produção e socialização de novos conhecimentos.

Com relação ao ensino de língua materna, temos observado que suas práticas de ensino muitas vezes não condizem com as práticas sociais linguísticas desenvolvidas pelos estudantes em seu contexto social, mediadas, hoje, em grande parte, pelas tecnologias digitais e pela popularização da internet. O ensino de língua portuguesa pouco tem contemplado as transformações que as práticas de leitura e escrita vêm sofrendo em decorrência da utilização dessas tecnologias, desconsiderando a existência de novos espaços de escrita, as alterações ocorridas com alguns gêneros textuais, adaptáveis aos novos contextos e situações comunicativas e interativas, bem como o surgimento de novos gêneros emergentes dos ambientes digitais.

Neste capítulo, discutimos, primeiramente, sobre a influência das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão nos processos de ensino e aprendizagem. Em seguida, abordamos a coexistência de múltiplas linguagens nos ambientes digitais. Posteriormente, discorreremos sobre a situação do ensino de língua materna em meio a esse novo contexto tecnológico. Discutimos, ainda, acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, que contemplam as práticas contemporâneas de linguagem mediadas pelas TICE. Por fim, elucidamos os conceitos de letramento, multiletramentos e letramentos digitais, tão importantes para a compreensão das práticas sociais e linguísticas atuais.

1.1 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO

As discussões acerca da utilização das TICE voltadas para os processos de ensino e aprendizagem, especialmente nos contextos formais de educação, estão presentes de forma massiva há algumas décadas e se proliferam a cada dia, em decorrência das constantes inovações tecnológicas e suas possibilidades de uso no campo da educação.

Nesse debate, encontram-se muitas reflexões sobre a formação inicial e contínua de professores para o trabalho com as tecnologias, as diferentes relações e formas de ensinar/aprender que professores e estudantes estabelecem com variados recursos tecnológicos e com a internet, a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para realização de estudos e projetos, as múltiplas experiências exitosas e fracassadas com as tecnologias dentro e fora da sala de aula, dentre muitos outros aspectos.

É inegável que, nesse contexto, existem professores que abominam e outros que vangloriam de forma demasiada a utilização das tecnologias digitais associadas às atividades educativas. Para os primeiros, as tecnologias representam empecilhos, que dificultam o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes que, em sua maioria, prendem-se aos suportes tecnológicos e não prestam a devida atenção às aulas. Esses professores escondem, assim, a falta de preparação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com uso das tecnologias e, de certa forma, o medo de serem “substituídos” por elas.

Assmann (2000) destaca que esses professores acreditam que o uso das mídias tecnológicas em sala de aula pode anestesiar a atenção e a capacidade de raciocínio dos estudantes, além de se considerarem superados pouco a pouco pela tecnologia em termos cognitivos e instrumentais, perdendo, assim, seu papel central na aprendizagem dos estudantes. Para ele, essa parcela de professores precisa observar que sua função não está ameaçada, mas se amplia de forma significativa, cabendo a eles não a transmissão de conteúdos prontos, mas a instigação pela busca de informações e a mediação para a construção de conhecimentos sob uma nova forma de aprendizagem. Ademais, ressalta que:

As novas tecnologias não substituirão o/a professor/a, nem diminuirão o esforço disciplinado do estudo. Elas, porém, ajudam a intensificar o pensamento complexo, interativo e transversal, criando novas chances para a sensibilidade solidária no interior das próprias formas de conhecimento. (ASSMANN, 2000, p. 01).

Quanto à intensificação do pensamento complexo, Lévy (2010), ao discorrer acerca das relações estabelecidas entre a cibercultura² e a educação, aponta como uma de suas constatações a ideia de que “o ciberespaço³ suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas” (p. 159). Dentre essas funções, cita: a *memória*, expandida por meio de banco de dados, arquivos digitais e hiperdocumentos, podendo ser consultada e reformulada a qualquer momento; a *imaginação* por meio das simulações; a *percepção* com o uso de sensores digitais e da realidade virtual e, por fim, o raciocínio com a inteligência artificial e a modelização de fenômenos complexos, por exemplo.

Portanto, as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão, inseridas e utilizadas de forma adequada nas práticas pedagógicas, podem favorecer aos estudantes a ampliação de diversas capacidades, estimulando-os à busca de informações e à experimentação de variadas formas de aprendizagem que resultam, por sua vez, na construção de novos conhecimentos.

Para os professores adeptos da exaltação, as tecnologias são a resolução para todos os problemas educacionais, o que leva a alguns a utilizarem de forma equivocada os suportes tecnológicos em sala de aula, mostrando, assim, mais uma vez, carência de formação pedagógica específica para o trabalho com as mídias digitais e ausência de uma visão crítica mais apurada e de conhecimento dos múltiplos fatores que interferem nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Kenski (2012), não se pode negar os benefícios que as tecnologias trouxeram para o campo da educação, como programas educativos no computador e na televisão, vídeos, softwares e muitas outras inovações que modificaram as aulas

² “Conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. (LÉVY, 2010, p. 17).

³ “Novo meio de comunicação que surge com a rede mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”. (LÉVY, 2010, p. 17).

tradicionais, em que predominavam apenas lousa, giz, livro e, é claro, a figura central do professor. Porém, para que as novas tecnologias digitais possam transformar de forma efetiva o contexto da sala de aula, é preciso que elas sejam pensadas e aplicadas pedagogicamente. Para tanto, é necessário respeitar as particularidades do ensino e das tecnologias que serão utilizadas. A tecnologia escolhida deve ser condizente com os objetivos de ensino e trabalhada de forma pedagógica, favorecendo a aprendizagem dos estudantes. (KENSKI, 2012).

Mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todos esses movimentos e equipamentos, o que vai fazer a diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno, ao encontro desse desafio de aprender. A sua história de vida, os conhecimentos anteriores, os objetivos que definiram a sua participação em uma disciplina e a sua motivação para aprender este ou aquele conteúdo, desta ou daquela maneira, são fundamentais para que a aprendizagem aconteça. As mediações feitas entre o seu desejo de aprender, o professor que vai auxiliar você na busca dos caminhos que levem à aprendizagem, os conhecimentos que são a base desse processo e as tecnologias que vão lhe garantir o acesso a esses conhecimentos, bem como as articulações com eles configuram um processo de interações que define a qualidade da educação. (KENSKI, 2012, p. 46).

Dessa forma, como aponta Kenski (2012), é imprescindível que se leve em conta o desejo dos estudantes de o que e como aprender, suas motivações, seus conhecimentos e habilidades, muitas vezes negligenciados pelas escolas. Muitos desses estudantes já possuem, desde a mais tenra idade, um contato efetivo com as inovações tecnológicas, manuseando-as sem embaraço e utilizando-as para fins de entretenimento, interação e informação. Porém, em sala de aula, o desejo de explorar os meios tecnológicos é menosprezado por muitos professores, que optam por metodologias sem interferências de meios que possam quebrar a rigidez da aula tradicional.

Alves e Pretto (2005) corroboram essa ideia ao afirmarem que existe um descompasso entre o que é trabalhado na escola e a vivência intensiva dos estudantes com os elementos tecnológicos. Para eles, a escola continua sendo um espaço de desprazer, centralizadora de discursos e fragmentadora de informações, desconsiderando o desejo dos principais atores do processo de construção do conhecimento: os estudantes. Ao refazerem uma retrospectiva do surgimento da

escola, Alves e Pretto (2005) elucidam que em seu princípio, a escola era destinada às classes sociais mais altas, que não necessitavam trabalhar, mas precisavam ocupar seu tempo vago em um espaço de lazer e prazer. Por essa razão, a palavra “escola” em grego significa “lugar do ócio”. Tempos depois, passando a ser vista como o lugar onde se obtém informações, muitas vezes de forma descontextualizada, a escola passou a ser vista como um lugar desprazeroso, chato e monótono, visão essa que uma grande parte dos estudantes compartilha atualmente, visto que a escola continua a desconsiderar todo o conhecimento que o aluno adquire fora dela e as formas diferenciadas de como constrói o conhecimento na interação com as novas tecnologias digitais.

Lévy (2010) aponta que os sistemas educacionais devem passar por duas grandes reformas no contexto das inovações tecnológicas. A primeira delas diz respeito à adaptação das escolas aos dispositivos e ao sistema EAD, apropriando-se do trabalho com as técnicas do ensino aberto e a distância, das hipermídias, das redes de comunicação e das tecnologias intelectuais da cibercultura. Para mais, enfatiza que além do uso de novas tecnologias nas práticas pedagógicas, é necessário o desenvolvimento de um outro estilo de pedagogia, que contemple as diversas aprendizagens dos estudantes e valorize a produção de conhecimentos de forma colaborativa. Em suas palavras, “nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimento”. (p. 160).

A segunda reforma necessária aos sistemas educacionais apontada por Lévy (2010) corresponde ao reconhecimento das experiências adquiridas pelos sujeitos.

Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos. (LÉVY, 2010, p. 160).

Assim sendo, a escola pode e deve abrir-se para o reconhecimento das aprendizagens adquiridas em outros contextos, especialmente aquelas advindas das variadas ferramentas disponíveis no ciberespaço, que estimulam a interconexão e os

processos de inteligência coletiva. Hoje, os indivíduos aprendem muito mais fora dos sistemas escolares, adquirindo muitos conhecimentos em sua vida social e profissional. (LÉVY, 2010). Como sinaliza Kenski (2012), a utilização dos recursos digitais inaugura uma nova fase do processo educativo, pois o fluxo contínuo de informações e de interações, as trocas e produções colaborativas mostram a necessidade de outras estruturas educacionais, “que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a que está estabelecida nos sistemas educacionais”. (p. 46).

Nessa mesma perspectiva, Assmann (2000) ressalta que as novas tecnologias são ativas e coestruturantes de novas formas de aprender e de produzir conhecimentos que devem ser valorizados pela escola, uma vez que, em suas próprias palavras, vivenciamos em uma “sociedade da aprendizagem”, em que a construção dos conhecimentos por meio de um processo amplo e constante de aprendizagem se dá antes mesmo dos estudantes possuírem uma vida escolarizada, ocorrendo simultaneamente fora da escola. Assim, não há motivos para que os professores desconsiderem os saberes produzidos com a mediação das tecnologias digitais, mas passem a aproveitá-las ao máximo tendo em vista a potencialização e multiplicação das capacidades cognitivas dos estudantes.

Diante dessa realidade de novas formas de aprendizagens mediadas pelas tecnologias, Santaella (2010) abre uma discussão interessante sobre o papel que a educação formal pode continuar exercendo em meio às tecnologias digitais, em especial se a educação ubíqua potencializada pelas tecnologias móveis pode substituir a educação formal. Consoante Santaella, a humanidade vivenciou cinco gerações tecnológicas, sendo elas: 1ª) “Tecnologias do reprodutível”, favorecida pelas tecnologias eletromecânicas para a reprodutibilidade técnica (jornal, foto e cinema) com fins à propagação da cultura de massa; 2ª) “Tecnologias da difusão”, potencializada pela indústria do rádio e da televisão; 3ª) “Tecnologias do disponível”, que fizeram surgir a cultura das mídias, tecnologias de pequeno porte, como a TV a cabo, vídeo cassete e *walkman*, destinadas a públicos específicos; 4ª) “Tecnologias do acesso”, com o surgimento do computador e o advento da internet, que possibilitaram de forma ilimitada o acesso a informações e a interação no ciberespaço; 5ª) “Tecnologias da conexão contínua”, constituída por redes móveis de pessoas e

tecnologias nômades que possibilitam a conexão entre pessoas, o acesso a informações e a aprendizagem em qualquer lugar.

É nessa geração de tecnologias de conexão contínua que a aprendizagem ubíqua se configura, possibilitando o acesso à informação e a produção de conhecimento por meio dos dispositivos móveis em qualquer tempo e espaço. Para responder à questão se a aprendizagem ubíqua pode substituir a educação formal, Santaella (2010) frisa que é importante ter clareza sobre as distinções entre a educação formal, desenvolvida na escola, a educação informal, aprimorada pela família, entre os amigos e em outros contextos e situações espontâneas e naturais, e a educação não-formal, caracterizada por certa intencionalidade educativa fora dos espaços da escola. Além disso, é imprescindível considerar as modalidades de processos de aprendizagem: a) baseadas na tecnologia do livro, b) desenvolvidas a distância, c) desenvolvida em ambientes virtuais e d) propagada pelos dispositivos móveis (a aprendizagem ubíqua).

Grande parte dos modelos educacionais que temos hoje são oriundos das formas de aprendizagem baseadas na tecnologia do livro, de referência gutenberguiana, nascidos a partir da invenção das mídias impressas e que originou a ideia tradicional de educação. A educação a distância corresponde à propagação das mídias de massa e ao surgimento de telecursos e outros modelos similares por meio do livro, do rádio e da TV, por exemplo. Com as mídias computacionais e o acesso à internet, a designação educação à distância não se torna mais cabível, pois os ambientes virtuais de aprendizagem proporcionam a interação entre indivíduos por meio de uma educação online. As aprendizagens baseadas no livro e na educação a distância mostram-se muito mais passivas, não permitindo uma participação efetiva dos aprendizes. Nas aprendizagens desenvolvidas por meio das mídias digitais (ambientes virtuais de aprendizagem e dispositivos móveis), os indivíduos se tornam gerenciadores das informações e se posicionam de forma ativa na elaboração dos conhecimentos. (SANTAELLA, 2010).

Segundo Santaella (2010), os processos de aprendizagem baseados no livro, na educação a distância e na educação online podem se configurar como propostas de uma educação formal, pois existe uma intencionalidade educativa e procedimentos sistematizados de instituições educacionais que orientam o ensino e a aprendizagem.

Por sua vez, a aprendizagem ubíqua por meio dos dispositivos móveis se aproxima, mas não se equipara à educação informal. Para Santaella (2010, p. 21),

A não coincidência se deve ao fato de que as condições que se apresentam são tão novas que parecem merecer que seja estabelecida a distinção entre educação e aprendizagem. Ou seja, inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino. Isto posto, cumpre indagar sobre as possíveis consequências que essas condições trazem para a educação.

Com relação ao questionamento sobre se a aprendizagem ubíqua possibilitada pelas tecnologias digitais móveis pode substituir a educação formal, Santaella (2010) elucida que as mídias emergentes vão convivendo e se desenvolvendo em meio às outras e nenhuma forma de aprendizagem ou modelo educativo substitui o outro ou podem fazer desaparecer os antecedentes.

Esta é a tese que pretendo aqui propor: cada uma das formas de aprendizagem apresenta potenciais e limites que lhe são próprios. Por isso mesmo, a educação a distância não substitui inteiramente a educação gutenberguiana, assim como a aprendizagem em ambientes virtuais não substitui ambas, tanto quanto a aprendizagem ubíqua não é capaz de substituir quaisquer dessas formas anteriores. Ao contrário, todas elas se complementam, o que torna o processo educativo muito mais rico. (SANTAELLA, 2010, p. 21)

Deste modo, nesse contexto das tecnologias digitais, os educadores devem saber integrar variadas formas de ensino e aprendizagem, levando em conta que os estudantes possuem diferentes formas de aprender e construir saberes, alguns ainda mais cômodos com a utilização do livro, outros mais adeptos à aprendizagem por meio de vídeos e pesquisas na internet e ainda aqueles que aprendem a partir da interação e discussão com os pares por meio de grupos colaborativos em ambientes virtuais de aprendizagem ou aplicativos de tecnologias móveis. O desafio da escola é reconhecer essas diferentes formas de construção do conhecimento e saber agregá-las para que a aprendizagem de fato esteja acessível a todos.

Porém, como destaca Kenski (2012), a utilização das tecnologias digitais nos processos educativos não está recheada de maravilhas, mas apresenta alguns

problemas e desafios. Dentre eles, a autora cita os caros programas existentes, os softwares que possuem muita propaganda e pouca funcionalidade, muitas vezes traduzidos e adaptados para a cultura de um país que possui suas especificidades, a hipotética facilidade de informações, que fazem com que muitos estudantes apenas deem um “ctrl+c/ctrl+v” nas pesquisas realizadas, a venda online de trabalhos acadêmicos, entre outros. Fora isso, muitos casos de usos das tecnologias nas práticas pedagógicas que não deram certo, resultados de uma falta de consideração, por parte dos professores, da complexidade que envolve tecnologias e educação, evidenciada muitas vezes pela forma como as atividades são planejadas, executadas e avaliadas. É nessa questão que a formação de professores para a utilização das novas tecnologias digitais assume uma importância fundamental.

Conforme Lacerda Santos (2014), a promoção da inclusão digital de professores em exercício e sua inserção no contexto da tecnologia digital têm sido um grande problema enfrentado há décadas por algumas esferas do poder público brasileiro. Uma vez “conectado”, o professor deve perceber a importância do papel e do potencial pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), definidas por ele como suportes tecnológicos privilegiados “para que nos informemos com mais intensidade, para que nos comuniquemos com mais agilidade e para que nos expressemos com mais liberdade” (p.530). Ademais, Lacerda Santos (2014) evidencia a fragilidade dos cursos de formação inicial em Pedagogia e nas demais licenciaturas, que raríssimas vezes oferecem disciplinas referentes às tecnologias educativas. E quando ofertam, os recém-formados não dispõem de uma formação teórica e empírica de qualidade para o trabalho com as TICE.

E o problema não está apenas na formação inicial, mas diz respeito também à formação continuada de professores. Muitas vezes, pelas experiências frustrantes de contato com as tecnologias na formação inicial, pela falta de incentivo e valorização nos planos de carreira docente, pela falta de tempo devido à extensa jornada de trabalho, muitos professores desistem de continuar investindo em sua autoformação para o trabalho com as mídias tecnológicas. Além disso, quando possuem a oportunidade de realização de cursos de formação continuada para o trabalho com as tecnologias, esses mesmos cursos apresentam uma distância entre o que é proposto e o que efetivamente é vivenciado em sala de aula. Além disso, é preciso mencionar a escassez de suportes tecnológicos das escolas, a ausência de manutenção dos

aparelhos existentes e a falta de atualização dos programas computacionais como problemas que dificultam o trabalho docente e interferem na sua busca pela formação.

Kenski (2012) esclarece que o problema na formação de professores está em encontrar maneiras produtivas e possíveis de incorporar as tecnologias nas práticas pedagógicas, nos currículos atuais de formação, na circunstância profissional dos docentes e nas condições de trabalho nas diferentes escolas.

Não é possível impor a continuidade da autoformação, sem lhes dar a remuneração, o tempo e as tecnologias necessárias para a sua realização. As imposições de mudança na ação docente precisam ser acompanhadas de plena reformulação do processo educacional. Mudar o professor para atuar no mesmo esquema profissional, na mesma escola deficitária em muitos sentidos, com grandes grupos de alunos e mínima disponibilidade tecnológica, é querer ver naufragar toda a proposta de mudança e de melhoria da qualidade da educação. (KENSKI, 2012, p. 106)

Dessa forma, as mudanças para uma formação de qualidade dos professores para a aplicação das novas tecnologias em suas práticas pedagógicas devem se efetivar, primeiramente, a partir da reformulação dos projetos de cursos de formação inicial, com a inclusão de disciplinas que abordem as relações entre tecnologia e educação dentro de um viés teórico e prático, trabalhadas de forma interdisciplinar com as demais disciplinas pedagógicas que compõem a grade curricular dos cursos.

Aliás, é necessário também que modificações profundas ocorram nas condições de trabalho docente, promovidas por políticas públicas de incentivo à formação continuada por meio de cursos de aperfeiçoamento e atualização, de valorização e remuneração justas do profissional do magistério, de disponibilização de suportes tecnológicos e softwares, acompanhados da devida manutenção, para o desenvolvimento de projetos nas escolas, garantindo, assim, aos professores, meios de prosseguirem em sua melhoria profissional e desenvolverem de forma satisfatória novas práticas dentro e fora da sala de aula com a utilização das tecnologias digitais.

Por todos os aspectos mencionados, considerando a presença de um formato de ensino ainda tradicional em meio ao contexto tecnológico; as variadas formas de aprendizagem dos estudantes em contato com as novas tecnologias, desconsideradas, por sua vez, pela escola; as próprias relações de medo, receio e preconceito que alguns professores estabelecem com os elementos tecnológicos,

advindas, sobretudo, de uma formação docente deficitária; a insuficiência e precariedade de suportes tecnológicos em muitas escolas, entre tantos outros aspectos, observamos que são muitos os fatores que podem interferir para que as tecnologias digitais possam ser efetivamente integradas nos contextos escolares, transformando a realidade do ensino e possibilitando aprendizagens mais contextualizadas e significativas aos estudantes.

Todavia, como aponta Kenski (2012), nem todos os problemas expostos superados serão capazes de produzir mudanças na educação se uma nova mentalidade não for desenvolvida, uma visão inovadora de escola. É preciso pensar na escola de forma global, sob uma nova perspectiva filosófica, tendo em vista processos de ensino e aprendizagem dinâmicos e colaborativos, apropriando-se das diversas possibilidades que as novas tecnologias oferecem. As próprias gestões desses novos modelos de escola precisam ser menos burocráticas e com novas formas de decisão, garantindo autonomia a diversos departamentos para tomadas de decisões mais rápidas. Acrescenta, ainda, que:

Grande reformulação curricular deve ser implementada. Criam-se novas disciplinas e atividades. Viabilizam-se projetos interdisciplinares e interinstitucionais. Formam-se equipes mistas: professores, técnicos e alunos integrados em projetos e atividades. Períodos letivos diferenciados e oferta de ensino a distância encaminham as escolas para o funcionamento permanente, o ano inteiro. Para isso é necessária uma nova administração do tempo do docente e de toda a escola. Um tempo maior para planejamento das atividades, estabelecimento de intercâmbios diversos e realização de cursos permanentes de aperfeiçoamento e atualização de todo o staff pessoal, pedagógico e administrativo. Essas alterações nas estruturas escolares caracterizam-se como desafios para a educação e, sobretudo, requerem novas concepções para abordar conteúdos, novas metodologias de ensino e novas perspectivas para a ação de professores, alunos e todos os profissionais da educação. (KENSKI, 2012, p. 126).

A educação precisa ser revolucionada e concebida como prioridade em nosso país, e o primeiro passo para essa revolução está na transformação das estruturas de funcionamento das escolas. Nesse processo, apenas a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas não é suficiente, mas representam um grande passo para que outras mudanças possam paulatinamente serem efetuadas. A abertura da escola para práticas de ensino mediadas pelas novas tecnologias pode propiciar a professores, estudantes e demais sujeitos do processo educativo a consciência crítica de que a mudança não é uma opção, mas uma necessidade, aliada à importância de

um trabalho transformador e colaborativo que esteja vinculado às vivências fora do espaço escolar. Afinal, se “estudamos a e para a vida”, ela e todos os seus elementos circundantes (como as tecnologias, por exemplo), devem fazer parte do nosso processo de aprendizagem.

A seguir, abordamos acerca das múltiplas linguagens com as quais temos contato por meio das TICE.

1.2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COEXISTENTES NAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

O processo de digitalização das informações no contexto da cibercultura proporcionou uma revolução no acesso às diversas formas de linguagem por meio das tecnologias digitais. Os bits⁴ são capazes de armazenar de forma comprimida e possibilitar a circulação de uma enorme quantidade de informações, que são transmitidas com qualidade através de meios diferenciados. Áudios, imagens, vídeos e animações são compartilhados de forma rápida como consequência da digitalização, sendo acessadas por diferentes mídias que convergem entre si.

Nesse contexto de convergência midiática e de profusão de múltiplas linguagens, a concepção tradicional de texto sofreu ainda mais transformações. É evidente que cada corrente teórica apresenta sua própria definição de texto, porém, de forma comum, texto pode ser definido como um encadeamento longo ou curto de signos linguísticos e suas respectivas regras combinatórias (SANTAELLA, 2007), qualquer manifestação da capacidade textual humana, qualquer forma de comunicação feita por meio de um conjunto de signos, uma unidade de sentido caracterizada pela somatória das relações responsáveis pela tessitura do texto. (FÁVERO e KOCH, 1994).

No entanto, as transformações ocorridas na concepção de texto não são apenas consequências do advento das tecnologias digitais e da internet. Com o desenvolvimento dos estudos da Semiótica no século XIX, a concepção tradicional de texto sofreu modificações, passando a compreender além da linguagem verbal, a

⁴ Sigla para Binary Digit, que em português significa dígito binário, a menor unidade de informação que pode ser armazenada ou transmitida.

pintura, os sinais de trânsito, a escultura, os fragmentos musicais e tantas outras manifestações da linguagem. Segundo Fiorin (1995), a Semiótica francesa⁵ considera o texto como objeto de significação e se preocupa em estudá-lo em todos os aspectos que o constituem enquanto totalidade de sentido. Dessa forma, é uma teoria que se interessa por quaisquer manifestações textuais, quer se expressem “verbalmente, visualmente, por uma combinação de planos de expressão visual e verbal, etc.” (p.167).

Gomes (2010) aborda que a classificação dos signos de forma geral se concentra em dois grandes grupos: o verbal e não-verbal. A linguagem verbal se articula de forma dupla, constituindo a língua, enquanto a linguagem não-verbal engendra os sentidos visuais, auditivos, sinestésicos, olfativos e gustativos. Ademais, destaca que ao longo do tempo sempre se observou uma predominância das informações verbais sobre as informações visuais, relegando as ilustrações, fontes, tipos de letras, diagramas e outras manifestações a segundo plano. Para ele, é importante observar que as infinitas possibilidades e facilidades oferecidas pelos aparelhos tecnológicos para captura e edição de imagens, como também para sua inclusão em documentos na web e no computador fizeram com que os limites entre texto e imagem se tornassem cada vez mais sutis. Desse modo, é preciso que os estudos acerca das relações entre texto e imagem sejam considerados a partir das *affordances*⁶ singulares de cada modalidade na construção dos sentidos do texto. (ibidem).

Entre os séculos XV e XIX, observamos a soberania do livro e a preponderância da escrita como produtora e transmissora de conhecimentos e de cultura, especialmente depois da invenção da imprensa por Gutenberg em 1456, que transformou a informação em objeto transportável por meio dos livros impressos, estimulou o aprendizado da leitura e da escrita e facilitou o acesso da população aos conhecimentos antes restritos às classes privilegiadas (nobres e religiosos). Tudo isso

⁵ Fiorin (1995) esclarece que existem no mínimo três grandes teorias semióticas: uma nascida nos Estados Unidos e que se estruturou em torno da obra de Charles Sanders Peirce; uma que se surge na França e se constitui a partir da obra de Algirdas Julien Greimas; uma que se desenvolve na Rússia e se estabelece a partir da obra de Iuri Lotman. Em seus estudos, toma por base os postulados da Semiótica francesa.

⁶ Palavra inglesa que ainda não possui tradução exata no português, mas que se refere aos limites e possibilidades de uso de cada modo. Em seus estudos, Paiva (2014) sugere a palavra “propiciamentos” como tradução para *affordances*.

graças à reprodutibilidade do conteúdo escrito e à possibilidade de o livro estar em vários lugares ao mesmo tempo, descentralizando o controle sobre ele.

Para Santaella (2005), a hegemonia do livro e a cultura das letras permaneceram inabaláveis por séculos, deixando de ser exclusivas na produção e transmissão de cultura a partir da invenção da fotografia. Com o surgimento dos jornais e revistas, que mesclavam a linguagem impressa, a linguagem diagramática e a fotográfica, nascia a cultura de massas.

O texto que, no livro, era via de regra mantido na sua natureza monossemiótica, no jornal começou a adquirir propriedades inter-semióticas presentes na diagramação, na variação do tamanho e forma dos tipos gráficos, nas relações indissociáveis entre texto e imagem, propriedades estas que, com o tempo, foram ganhando intensidade no próprio jornal, assim como nas revistas e nos anúncios publicitários. Nesses ambientes, longe da pureza e exclusividade que o livro dá à escrita, o texto foi se tornando semioticamente promíscuo, quer dizer, seus sentidos só se consubstanciavam na mistura e complementaridade com outros processos sígnicos. (SANTAELLA, 2007, p. 287)

Após o estímulo dos jornais e revistas, a cultura de massas foi, adiante, impulsionada pelo desenvolvimento do cinema como um forte prolongamento da fotografia, explorando de forma significativa o fascínio exercido pela imagem, agora complementada pelos sons e movimentos. A criação do rádio e da televisão, por sua vez, intensificou o poder de difusão da informação, da comunicação e da cultura, inaugurando novos parâmetros semióticos que fizeram com que a cultura do escrito perdesse de vez sua exclusividade. Dessa forma, as múltiplas linguagens e meios foram se integrando, fazendo surgir a cultura de mídias e o nascimento dos híbridos encontrados em fascículos literários de jornais e revistas, no telejornal, no rádio jornal, no videotexto e no videocinema, por exemplo.

Santaella (2005) enfatiza que antes da revolução digital os suportes se encontravam separados por serem inconciliáveis, citando, por exemplo, a tela que abrigava a pintura, o desenho e a gravura; o papel e o armazenamento do texto e de imagens gráficas, a película utilizada para arquivar filmes e fotografias e a fita magnética para gravar sons e vídeos. Com a era digital, todos esses espaços de construção da linguagem e as formas de comunicação humana se associaram e fizeram emergir uma nova linguagem: a *hipermídia*, uma das características mais importantes da cibercultura.

Segundo Gomes (2010), há uma certa confusão na utilização dos termos *multimídia* e *hipermídia*, utilizados muitas vezes como sinônimos. Para ele, o embaraço começa na própria definição da palavra *mídia*, utilizada de forma polissêmica. Mídia pode se referir ao meio por onde a informação é transmitida, o canal pelo qual se desenvolve o processo de comunicação, podendo também ser denominada como suporte (*pen drive*, CD, HD externo, entre outros). Já o termo multimídia refere-se à integração de texto, música, vídeo, animações, gráficos e sons, com base no computador, acessada de forma linear ou não-linear. O vocábulo multimídia é em alguns momentos utilizado por fabricantes de computador e criadores de software para designar o conteúdo de um CD-ROM e os próprios softwares ou hardwares que possibilitam o desenvolvimento e o acesso aos dados. (ibidem).

Gosciola (2003 *apud* GOMES, 2010) compreende a hipermídia como um conjunto de meios que promove o acesso concomitante a imagens, textos e sons de maneira não-linear e interativa. A hipermídia possibilita ao usuário o estabelecimento de links entre componentes de mídia, o controle da navegação, a retirada e a combinação de sons, imagens, animações e telas, por exemplo, produzindo sua própria versão dos conteúdos acessados. A diferença entre multimídia e hipermídia está na maior possibilidade de interatividade que esta última possibilita aos sujeitos. Além disso, o autor destaca que a hipermídia é ao mesmo tempo um meio, uma linguagem e um produto audiovisual, uma combinação das linguagens visual, sonora, cinematográfica, entre outras.

Nunes Filho (2005) salienta que a hipermídia se diferencia de outros sistemas que antecederam os suportes digitais por apresentar características dinâmicas no que se refere à produção de sentido e à construção significativa de conhecimentos, com sua respectiva disseminação. Além disso, expõe que a hipermídia é a junção de três elementos básicos: a imaterialidade, a interatividade e a velocidade. A associação dessas características possibilita o surgimento de diferentes processos sógnicos no contexto digital, que trabalham com informações interconectadas, instantaneidade, multiplicidade e disposição não-linear.

Os ambientes hipermediáticos reproduzem a capacidade cerebral, pois trabalham com livres associações, comparações e paralelismos. A natureza de construção online ou offline, o potencial plurissígnico, a construção labiríntica, a participação e interação do usuário e a leitura sinestésica fazem com que esses

ambientes se constituam como “uma rede semântica de informações que possibilitam compreensões transdisciplinares” (NUNES FILHO, 2005, p. 58). Os sistemas hipermídia resultam na formação do ciberespaço, um espaço de permutações imateriais, de compartilhamento de conhecimentos, de ampliação da cultura, de ubiquidade, de coexistência de linguagens e transformação dos processos de significação, onde “textos dialogam com outros textos, remetem à outras realidades, interagem com som e a imagem formando um tecido imaterial que habitualmente denominamos de hipermídia”. (ibidem, p. 59). Assim, as ações semióticas, a circulação e a mutação de variados signos, em associação com a instantaneidade, a simultaneidade e a não-linearidade das informações produzem novos signos que povoam a hipermídia.

Considerando a hibridização decorrente da digitalização e da linguagem hipermidiática, que permite processos de comunicação novos, interativos e dialógicos, Santaella (2005, p. 391-392) acentua que:

o primeiro grande poder definidor da hipermídia está na hibridização das matrizes de linguagem e pensamento, nos processos sígnicos, códigos e mídias que ela aciona e, conseqüentemente, na mistura de sentidos receptores, na sensorialidade global, sinestesia reverberante que ela é capaz de produzir na medida mesma em que o receptor ou leitor imersivo interage com ela, cooperando na sua realização. Por isso mesmo, em uma definição sucinta e precisa, hipermídia significa “a integração sem suturas de dados, textos, imagens de todas as espécies e sons dentro de um único ambiente de informação digital” (Feldman 1991:4).

Na hipermídia, novas formas de pensamento são construídas, não-lineares e semioticamente entrelaçadas, propiciando que novos sentidos sejam produzidos a partir da interconexão entre desenhos, vídeos, gráficos, animações, cores, sons, palavras e textos que se complementam em uma mesma tessitura, configurando uma nova linguagem que gera novas formas de pensar, agir e sentir. Ela surge da convergência de todas as linguagens, uma justaposição das matrizes de linguagem e pensamento⁷ sonoro, visual e verbal, com suas associações e desdobramentos.

⁷ A teoria das matrizes da linguagem e pensamento foi proposta por Santaella (2005), que se baseia nos estudos da fenomenologia peirciana e na perspectiva semiótica para classificação dos signos. Para ela, a diversidade e a pluralidade das formas de linguagens estão concentradas em três matrizes de linguagem e pensamento: a sonora, a visual e a verbal. A partir dessas três matrizes podem ser realizadas todas as fusões possíveis. É importante também verificar dentro das matrizes uma lógica recursiva, ou seja, em cada uma delas é possível observar as características das outras. Os caracteres

(SANTAELLA, 2005). Toda a hibridização de linguagens na multimídia e na hipermídia se concentra em três origens básicas: a verbal, a visual e sonora. Na programação multi e hipermidiática, encontramos a mescla dessas três fontes: “os signos audíveis (sons, músicas, ruídos), os signos imagéticos (todas as espécies de imagens fixas e animadas) e os signos verbais (orais e escritos)”. (idem, 2007, p. 320).

De acordo com Santaella (2007), inicialmente, os primeiros sistemas hipermídias só podiam ser armazenados e acessados no computador ou por meio de CD-ROM, entretanto a partir do desenvolvimento de sistemas multimídias na rede, especialmente com a W.W.W, a internet alavancou a possibilidade de interatividade hipermidiática. Essa interatividade é propiciada pelas estruturas da hipermídia, formada, por sua vez, por arquiteturas líquidas (*idem*, 2005). Conforme a autora, são essas disposições que conferem o caráter fluido das informações disponíveis, podendo ser modificadas pelo usuário durante o seu acesso. Como arquiteturas fluidas, ancorando-se nos apontamentos de Marcos Novak, Santaella (2005) define os dados moventes disponíveis ao usuário da hipermídia, que navegam e modificam as informações num percurso “multilinear, multisequencial, multi-sígnico (palavras, imagens, textos, documentos, sons, ruídos, músicas, vídeo) e labiríntico que o usuário, ele próprio, ajudou interativamente a construir” (p. 393). Ademais, ressalta que a escolha do usuário por um dado roteiro entre muitos evidencia sua coparticipação na elaboração das mensagens no processo de comunicação.

O caráter movente das estruturas que compõem a hipermídia possibilitado pelo processo de digitalização também possibilita a organização das informações em arquiteturas hipertextuais, que por meio de nós e nexos propiciam que cada indivíduo construa seu próprio conhecimento a partir das escolhas realizadas. O hipertexto rompe com a linearidade comum dos textos convencionais, fazendo com que as informações sejam disponibilizadas em unidades, fragmentos de textos. Os nós podem ser uma seção, uma imagem, uma nota de rodapé ou qualquer elemento de um hiperdocumento. De acordo com Santaella (2005), é a junção do hipertexto com as multimídias e as multilinguagens que constitui a hipermídia.

Além dos nós, as conexões próprias viabilizadas pela hipermídia são singulares. Através dela, muitos nexos são possíveis, conectando partes (nós) dentro

da linguagem sonora são percebíveis na linguagem visual e os aspectos de ambas aparecem na linguagem verbal.

de um mesmo documento ou até mesmo um texto a um nó, dentre muitas outras conexões que são feitas a partir de um clique de um mouse.

A hipermídia não é feita para ser lida do começo ao fim, mas sim através de buscas, descobertas e escolhas. Esse percurso de descobertas, entretanto, não cai do céu. Ao contrário, para que ele seja possível, deve estar suportado por uma estrutura que desenha um sistema multidimensional de conexões. A estrutura flexível e o acesso não linear da hipermídia permitem buscas divergentes e caminhos múltiplos no interior do documento. Quanto mais rico e coerente for o desenho da estrutura, mais opções ficam abertas a cada leitor na criação de um percurso que reflete sua própria rede cognitiva. (SANTAELLA, 2005, p. 394).

A particularidade interativa da hipermídia faz com que o indivíduo se torne ativo no percurso de leitura que deseja seguir. Geralmente, o design da interface é feito para que o usuário seja capaz de tomar decisões e imergir nas informações disponibilizadas, proporcionando-lhe experiência para que cada vez mais seja capaz de compreender as mensagens veiculadas. Santaella (2005) alerta para o fato de que a hipermídia representa uma desmedida quantidade de informações, por essa razão milhares de nós e de conexões são possíveis. Dessa forma, usuários menos experientes podem se sentir desorientados durante a navegação, sendo incapazes de formular um esquema cognitivo do documento. Por isso, sinaliza ser necessário em alguns momentos a elaboração de guias e programas que orientem a navegação dos indivíduos, entretanto considera que esses mesmos guias podem impossibilitar a curiosidade e o desejo de descortinar novos horizontes, não impulsionando e impedindo o usuário de construir seus próprios caminhos na produção do conhecimento.

Em meio ao grande fluxo semiótico de textos, imagens, símbolos, diagramas, vídeos, animações e outros elementos presentes na hipermídia, quando ativados interativamente pelos indivíduos, surge o que Santaella (2005) denominou de umbigo da hipermídia, ou seja, uma imagem-modelo, um modelo-mapa, um mapa-desígnio, que apresenta as características sensoriais, cognitivas e pragmáticas transmitidas pelo movimento das informações. Para ela, é esse “modelo-mapa-desígnio” capaz de orientar o percurso da navegação na hipermídia mediante os fluxos e nexos, sendo imaterial. Em suas palavras: “o desígnio deve ser brando para que o líquido de sua arquitetura fluida não se solidifique” (p. 406).

A hipermídia pode ser considerada como um labirinto (SANTAELLA, 2005), onde o indivíduo o percorre incessantemente em busca de novas descobertas e se deparando com muitas surpresas ao longo do caminho. Na interação com as múltiplas linguagens e objetos que lhe são apresentados no trajeto, novos corredores desse imenso labirinto sem fim vão se desdobrando. Podemos dizer que não é um labirinto que provoque angústia e sensação de estar perdido, mas que promove o desejo de outras buscas e permite outras conexões dentro e fora dele. O sujeito não se perde, mas se encontra a cada rota criada e a cada nexos estabelecido com as múltiplas linguagens e conhecimentos que se entrelaçam no labirinto hipermidiático.

Assim como a hipermídia como técnica permite a integração sem suturas das diferentes mídias e linguagens, isomorficamente nesta hipermídia integram-se, em cruzamentos e sobreposições, em vizinhanças e coabitações, o conceitual e o criador, o intelectual e o estético, as superfícies e palimpsestos de textos, imagens, falas e sons, estradas e sinalizações, ícones e pistas de navegação que intermitentemente lançam ao leitor piscadelas secretas para fisgá-lo nessa aventura intelectual em que pensamento e êxtase sinestésico se enlaçam. (SANTAELLA, 2005, p. 408).

Em se tratando da submersão do leitor no labirinto da hipermídia, Santaella (2007) definiu três tipos de leitor imersivo, definido como aquele que se lança no ciberespaço, navegando por variadas informações. Os três tipos de leitor imersivo são: o *internauta navegante ou errante*, o *internauta detetive* e o *internauta previdente*.

Conforme Santaella (2007), o internauta navegante ou errante é aquele que navega a partir do seu instinto de busca, orientando-se basicamente por meio de inferências que estimulam sua capacidade de criar. O leitor errante brinca no espaço virtual, buscando de forma aleatória e explorando as possibilidades que a hipermídia oferece, sem medo de errar. Esse leitor vai de forma gradativa substituindo a surpresa pelo entendimento, aprendendo, assim, o percurso da navegação.

Navegar de maneira errante é ficar à deriva por causa da ausência de um rumo predeterminado, o que significa que esse internauta não traz consigo o suporte da memória, pois ele navega como quem percorre territórios ainda desconhecidos e, por isso mesmo, surpreendentes. Sem o porto seguro da memória e das regras predeterminadas, suas rotas são idiossincráticas, turbulentas e, no mais das vezes, dispersivas e desorientadas. Entretanto, o navegador errante sabe tirar disso um prazer muito próprio, típico do dândi deambulante. (ibidem, p. 322-323).

O internauta detetive navega por meio da indução e trilha os percursos da hipermídia com muita disciplina, seguindo os índices encontrados no ciberespaço. Esse tipo de leitor possui uma memória operativa apurada e se comporta como um experimentador *ad hoc*. Seu processo de navegação é feito por descobertas, progressos, erros e autocorreções, um típico leitor que aprende com as experiências que vai acumulando, fazendo das suas dificuldades novas oportunidades de adaptação e aprendizagem.

Enfim, o internauta previdente é o mais competente nas inferências dedutivas. É o típico leitor maduro, experiente, que já passou por todo o processo de aprendizagem e já está familiarizado com os ambientes hipermidiáticos, pautando-se coerentemente pela previsibilidade. Dessa forma, o internauta previdente conhece de antemão as consequências de suas escolhas, sendo essas mais necessárias do que casuais, suas atividades são elaboradas previamente. A navegação desse tipo de leitor é feita de forma ordenada, guiada por sua memória de longo prazo, que o coloca distante de riscos impremeditados, já que “por ter internalizado os esquemas gerais que estão subjacentes aos processos de navegação, adquiriu a habilidade de ligar os procedimentos particulares aos esquemas gerais internalizados”. (ibidem, p. 323).

Em suas inúmeras navegações dentro do imenso e infinito labirinto da hipermídia, o leitor imersivo interage com linguagens interconectadas como se estivesse em um jogo. Segundo Bairon (1995 *apud* FISCHMANN, 2000), na multimídia verificamos uma radicalização e uma confirmação de que a linguagem se concretiza efetivamente em uma ação que exerce uma transformação sobre aquele que a experimenta. Para ele, a linguagem multimidiática é um jogo, pois ela é o “sujeito de si mesma”, o “jogo é dono dos jogadores” (1995, p.83-84). Desse modo, verificamos o potencial que a multimídia e a hipermídia exercem nos internautas, fisgando-os, transformando-os, uma vez mergulhados e em interação com esse imenso oceano de informações e de múltiplas linguagens.

Fischmann (2000) ressalta que na interação com o jogo nesse labirinto hipermidiático, o sujeito adquire novas experiências ao movimentar a seta do mouse para variados caminhos. A hibridização de vídeos, animações, colagens, cinema e tantas outras manifestações visuais e sonoras compõem a estruturação da proposta de jogo na hipermídia, cujas ações do usuário/leitor/jogador se manifestam por meio de três verbos: *imersão*, *perguntar* e *projetar*. A hipermídia, na qualidade de jogo,

emprensa o leitor a uma imersão. Realizada a submersão, as experiências vivenciadas por meio da percepção e do conhecimento o modificam profundamente. Uma vez imerso na hipermídia, não há como voltar atrás, o jogador/usuário/leitor pode se confrontar com questões incompreensíveis e inesperadas, sendo estimulado a perguntar.

Atividade essencialmente hermenêutica, perguntar é inevitável quando se percorre quando se percorre o labirinto, o qual se mostra e se esconde; oferece, porém não o faz de forma simplista; provoca e, gentil, permite que se prossiga, ou não, até o limite de cada nível sucessivo de imersão. Pelo sistema de busca de palavras, pode-se pular de um conceito para outro, de uma região para outra do labirinto, assim como se tem a possibilidade de consultar, a qualquer momento, o registro dos próprios passos, pelo navegador. (FISCHMANN, 2000, p. 17)

As ações de mergulhar e perguntar se integram na ação de projetar. Fischmann (2000) discorre que a própria linguagem da hipermídia e a exploração de diferentes linguagens e mídias pelo processo de digitalização fazem com que o usuário, diante das incompletudes experimentadas, deseje investigar cada vez mais, lançando-se no jogo para descobrir novos conceitos e vivenciar novas experiências, projetando-se e percebendo-se como autor, capaz de modificar as estruturas hipermediáticas, construir seus próprios caminhos, criar planos de investigação, desvendar formas de criação, enfim, usufruir todas as possibilidades que a hipermídia enquanto jogo oferece ao leitor/jogador/usuário em contato com os múltiplos signos que circulam nos espaços virtuais.

Isto posto, observamos como o potencial plurissêmico da hipermídia possibilita aos usuários a experimentação de novas produções de sentidos a partir da interação e do acesso não-linear às mais diferentes linguagens que coexistem no ciberespaço. O texto escrito, apesar de soberano nas estruturas hipermediáticas das tecnologias digitais, é apresentando simultaneamente com outras semioses, como imagens, animações, ruídos, projeções, vídeos e outras manifestações da linguagem, que se complementam e se interconectam de forma híbrida, tecendo nós e nexos que fazem com que se torne impossível sua dissociação sem prejuízos para a produção de sentidos. É nesse contexto que o sujeito interage, utilizando as variadas linguagens disponíveis nos espaços virtuais para a criação de rotas e planejamentos, estabelecimento de conexões, produção e compartilhamento de conhecimentos.

Tendo em vista o componente curricular e o público-alvo objetos desta pesquisa, a seguir discorreremos sobre como as tecnologias digitais têm feito parte das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa.

1.3 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E AS NOVAS PRÁTICAS DIGITAIS

O ensino de língua portuguesa, no Brasil, foi introduzido de forma oficial apenas no ano de 1838 para o ensino secundário, sendo trabalhado de maneira quase instrumental e coexistindo lado a lado com o ensino do *trivium*⁸ – gramática, retórica e lógica ou dialética –, ministrado em latim. A primeira escola a adotar o ensino de língua portuguesa em seu currículo foi o Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, tendo como objetivo preparar facilmente os estudantes dos anos iniciais, em língua materna, para o estudo do *trivium*, em latim. Até o século XVIII, o ensino de outras línguas era dominante no Brasil, como a língua geral – conjunto de línguas indígenas – e o latim, portanto a língua portuguesa estava relegada a um segundo plano. Foi somente no século XIX, no final do Império, que as disciplinas gramática, retórica e poética foram unificadas paulatinamente em uma só disciplina denominada português. (ROJO, 2009).

Segundo Rojo (2009), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71 concebeu a língua portuguesa como um instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira, o que ficou conhecido como “virada pragmática ou comunicativa”. Por essa razão, a disciplina passou a ser chamada “*Comunicação e Expressão*” no antigo primário do 1º grau (1ª a 4ª série), “*Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa*” no antigo ginásio do 1º grau (5ª a 8ª série) e “*Língua Portuguesa e Literatura Brasileira*” no antigo colégio, 2º grau (1º a 3ª série), hoje Ensino Médio. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa passa a se preocupar com a realidade prática, com ênfase para a oralidade e para o estudo de gêneros textuais difundidos na comunicação de massas e nas mídias. Grande parte desses gêneros pertenciam

⁸ O *trivium* e o *quadrivium* constituíam as artes liberais, nascidas na Idade Média, cujo objetivo era a formação das elites intelectuais, com base na educação clássica que possibilitaria o refinamento intelectual para a produção de obras e ideias que elevassem o espírito humano. O *trivium* destinava-se aos estudos da linguagem, da palavra, do discurso, composto pelas disciplinas Gramática, Retórica e Lógica ou Dialética. O *quadrivium* visava aos estudos da matéria, da natureza e dos números, constituído pelas disciplinas Aritmética, Astronomia, Geometria e Música.

às esferas jornalística e publicitária e às diferentes mídias - impressa, televisiva e digital. É interessante observar que a partir desse período, não só os textos escritos em linguagem verbal são trabalhados na escola, há uma abertura para os gêneros que apresentam uma linguagem não-verbal ou mista, como charges, histórias em quadrinhos, propagandas, dentre outros. (ROJO, 2009).

É a partir da segunda metade da década de 1980 que o texto passa a ser concebido como objeto de ensino de língua portuguesa, o que se convencionou chamar de “virada textual”. De acordo com Rojo (2009), a obra de Geraldini “*O texto na sala de aula: leitura e produção*”, de 1984, já assinalava a necessidade de o texto não ser utilizado nas aulas de língua materna como pretexto para o ensino de ortografia e gramática, mas como objeto de práticas de leitura e produção textual. Assim, entre 1970 e 1990, o ensino pouco a pouco deixa de ser centralizado nos conteúdos gramaticais e passa a ser focado em procedimentos de leitura e produção. Entretanto, as velhas práticas de ensino de língua portuguesa tornaram-se resistentes, fazendo, ainda, o uso do texto pelo viés da gramaticalização, como também como suporte de análises textuais, silenciando o potencial do texto como produtor de sentidos.

A partir de 1990, as teorias de tratamento do texto em língua materna afastaram-se pouco a pouco dos postulados da linguística e da linguística textual e passaram a se direcionar para a análise do discurso. Novas formas de estudo do texto passam a ser desenvolvidas com base na análise do discurso de linha francesa, na análise crítica do discurso, nas teorias da enunciação e nas teorias dos gêneros textuais/discursivos, promovendo, dessa forma, a “virada discursiva”. (ROJO, 2008). Nesse contexto, com início em 1970 e um maior impulso desenvolvimentista a começar em 1990, as novas tecnologias da informação e comunicação digitais, associadas ao processo de globalização, produziram modificações sociopolíticas profundas que afetaram de forma significativa não apenas o ensino de língua portuguesa e a forma de tratamento do texto em suas aulas, mas todo o processo educacional.

Para Rojo (2009), as tecnologias da informação e comunicação digitais assinalam uma visão situada de língua em uso, favorecida e possibilitada pelas diversas teorias de texto e de gênero para as práticas didáticas de leitura e escrita plurais e multimodais. O mundo conectado possibilita uma grande profusão de textos, discursos e informações como nunca antes visto, fazendo emergir novas formas de

produção, recepção e circulação de textos/discursos que devem ser considerados na teoria e na educação. Como características dessas novas manifestações textuais/discursivas, Rojo (2008) assinala a multimodalidade, a hipermedialidade e a interatividade.

Comparada às tecnologias da comunicação de massa impressas e audiovisuais analógicas, as tecnologias digitais tais como se configuram são mais democráticas, porque são interativas e ainda sem muito controle social sobre essa interatividade. Se as mídias analógicas são principalmente unidirecionais, encarregadas de difusão de bens culturais e colocando sua audiência o papel de espectador ou consumidor, as mídias digitais permitem por sua interatividade, interferências e diálogos leitor/autor, receptor/produzidor-difusor. Na rede, todos podem ter sua página, blog ou fotoblog, montar comunidades, interagir de maneira síncrona ou assíncrona (chats, fóruns, trocas de e-mails, SMS, torpedos), comentar textos de autores, publicar opiniões. Muitos pesquisadores (por exemplo, CHARTIER, 1997, BEAUDOUIN, 2002) já apontavam que essas características do funcionamento dos textos em ambiente digital determinam alterações nos protocolos de leitura em ambiente digital, isto é, nas relações leitor-texto-autor em termos de leitura e escrita. (Ibidem, p. 23-24).

Rojo (2008) salienta que após o grande domínio do livro e toda sua influência no processo de produção e recepção dos textos, pela primeira vez, com as novas tecnologias digitais, a leitura e a escrita tornaram-se síncronas e não intervalares. O texto produzido em meio às redes é lido quase de forma instantânea, além disso aproxima-se do contexto de produção dos textos orais, desfazendo as diferenciações existentes entre a escrita e a oralidade: descontextualizada/contextualizada, autônoma/dependente do contexto, planejada/não planejada, completa/fragmentada, precisa/imprecisa, normatizada/não normatizada.

Ademais, para a autora, as articulações entre os links hipertextuais disponibilizados por essas novas tecnologias possibilitam uma interatividade síncrona por meio da escrita, favorecendo uma grande circulação de textos, arranjos de forma intertextual ou hipertextual, nos variados espaços de informação e por meio de diferentes ferramentas de comunicação. Fora isso, a fusão do texto escrito com outras modalidades de linguagens transforma o texto digital em um produto não somente hipertextual, interativo e hipertextual, como também multissemiótico. (ROJO, 2008).

De acordo com Megid (2014), a leitura e a escrita são sempre os desafios da educação, todavia no atual contexto esse desafio encontra-se ampliado em se tratando do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no âmbito das

tecnologias digitais. Para ela, o ensino de língua portuguesa ainda se norteia nos textos impressos, pouco considerando o contato dos estudantes com os textos digitais. Megid (2014) apresenta uma pesquisa realizada por estudantes da pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, cujo objetivo era traçar as características de leitura de estudantes do último ano do Ensino Fundamental de escolas públicas localizadas nas regiões de Campinas e São Paulo. Os resultados dessa pesquisa apontaram que de 336 alunos pesquisados, 61,9% possuíam internet em casa, 13,6% afirmaram possuir assinatura de jornal e 50,8% disseram fazer leituras diárias de textos da internet. Dados os resultados, a autora sinaliza que a leitura em ambientes digitais é algo presente na vida dos alunos, portanto os textos digitais não podem ser desconsiderados no ensino de língua portuguesa.

É pertinente observar que a ausência do trabalho com os textos digitais nas práticas de ensino de língua materna em muitas escolas brasileiras está associada a uma falta de investimentos na formação de professores e demais funcionários. Com informações obtidas pelo PNUD (Programa Nações Unidas para o Desenvolvimento), Megid (2014) aponta que houve um grande crescimento do número de escolas com acesso à rede e aos ambientes digitais, aumentando também o número de computadores e de laboratórios de informática nas instituições educacionais. Por outro lado, não houve o mesmo investimento em softwares educativos para o trabalho em sala de aula e pouca preocupação na qualificação profissional de funcionários e professores para o trabalho com materiais digitais. As referidas aplicações se deram apenas na aquisição de hardwares – computadores, tablets e outros componentes físicos -, o que não assegura o êxito nas práticas com as mídias digitais na escola.

É fato que muitos estudantes brasileiros não possuem contato com a tecnologia dentro das escolas, diferentemente dos contextos social e familiar, onde fazem uso constante dos suportes tecnológicos, utilizando as habilidades de leitura e escrita nas redes sociais e nas mídias sociais digitais. Todavia, somente esse uso não é capaz de desenvolver nos estudantes a compreensão acerca das diferentes características dos gêneros textuais digitais que encontram na rede, possibilitando-lhes conhecer o contexto de produção, o perfil dos interlocutores, o uso da linguagem, a finalidade e outras peculiaridades das produções no mundo virtual. Por essa razão, torna-se extremamente importante que os estudantes tenham contato com esses gêneros dentro da escola, especialmente nas aulas de língua materna, para que compreendam

as especificidades de leitura e escrita de cada texto. Como questiona Megid (2014, p. 68): “se pensarmos em um leitor do presente e na importância das mídias nas aulas de Língua Portuguesa, como ignorar a presença dos textos digitais na vida e na constituição dos alunos em sua formação básica?”.

Diante das práticas tradicionais de ensino de leitura e escrita apenas com o texto impresso, desconsiderando a existência dos textos digitais e suas inúmeras possibilidades de conexão a tantos outros textos, Megid (2014) ressalta que:

Poucas vezes o professor está preparado para trabalhar com textos em suportes virtuais em suas aulas, e muitas vezes passa a tratá-los de modo semelhante ao trabalho com o texto impresso. Os mesmos procedimentos de leitura utilizados para o trabalho com o meio impresso são transpostos para a leitura no meio eletrônico, ignorando-se as diferenças de textualização de um e de outro [...]. Não são necessários apenas computadores adequados e conexão à rede mundial para aconteça efetivamente a formação de um leitor de textos virtuais [...]. Mais do que isso, é preciso conhecer como se organiza um texto virtual, como se dá a sua leitura, quais habilidades são necessárias para que o aluno não só tenha contato com esse tipo de leitura, mas que seja capaz de explorar as diversas relações que o texto virtual lhe possibilita. (p.68).

Segundo Braga (2009), os canais abertos de comunicação a distância e a informalidade das interações na rede possibilitaram o surgimento de gêneros textuais digitais escritos bem semelhantes aos gêneros orais da interação face a face, a exemplo do chat. De acordo com Sousa (2009), a escrita nos gêneros textuais digitais possui muitas características da oralidade, uma particularidade que leva muitos estudiosos a pesquisarem acerca dos recursos linguísticos utilizados na produção dos gêneros textuais digitais, apresentando como uma de suas características a oralização da escrita. Ainda segundo Braga (2009), esses referidos gêneros possibilitam que usuários com um menor grau de escolarização e que não dominam a norma padrão formal não sejam excluídos das práticas digitais. Além do que, a multimodalidade desses diferentes gêneros que circulam na internet propicia a interpretação e a produção de sentidos de sujeitos menos letrados. As normas de interpretação requeridas por essas múltiplas semioses precisam ser socialmente aprendidas, todavia a forma como os indivíduos menos letrados interagem com textos multimodais é dissemelhante da interação com os textos escritos, o que ainda precisa ser bem estudado. (BRAGA, 2009).

O ensino de língua materna deficiente nessa abordagem dos gêneros textuais digitais em sala de aula impossibilita que os estudantes desenvolvam a capacidade de leitura por meio de entrelaçamentos, compreendendo as relações intertextuais e sintático-semânticas estabelecidas pelas múltiplas semioses que se interligam na hipermídia. A leitura em ambientes digitais vai além da leitura de textos impressos, que conservam, em sua maioria, apenas o código verbal e a linearidade no percurso de leitura. Ademais, é relevante que os estudantes compreendam como os suportes digitais influenciam na produção de sentido dos textos, além de conseguirem estabelecer a coerência entre os textos conectados pelos múltiplos links e os diversos espaços disponíveis para o exercício da escrita, assimilando “as práticas digitais como novas práticas de leitura e produção de textos”. (MEGID, 2014, p. 69).

Sousa (2009) destaca que uma notável característica dos gêneros textuais digitais diz respeito à ampliação da dialogicidade. Para ela, essa é uma realidade que deve ser transferida para o contexto escolar. Na escola, grande parte das produções textuais dos alunos possuem como único interlocutor o professor, que é o responsável por atribuir uma nota à atividade avaliativa, enquanto na internet os sujeitos possuem interlocutores reais diversos, que apresentam papéis ativos e constituem uma ampla rede de relações sociais. A experiência que os estudantes possuem com os gêneros textuais digitais deveria resultar em uma nova perspectiva sobre o ensino e a aprendizagem das práticas discursivas no âmbito escolar, levando os professores a propiciarem aos alunos uma escrita tão significativa e agradável tal qual a desenvolvida nos espaços digitais.

Nessa perspectiva, os professores poderiam levar os alunos a produzir e analisar eventos comunicativos diversos, orais e/ou escritos, identificando algumas de suas características temáticas, estruturais ou estilísticas e relacionando-os às esferas de atividade social, à audiência, às condições de produção, dentre outras relações que podem ser estabelecidas, a fim de que os discentes possam vivenciar uma pluralidade de discursos. (SOUSA, 2009, p. 203).

No que corresponde às práticas letradas digitais, Braga (2009) esclarece que a conjugação de múltiplas linguagens na constituição da multimídia e da hipermídia apresenta uma repercussão multiplicadora de sentidos, uma vez que unem variadas possibilidades de produção de sentidos e normas interpretativas que são peculiares dos recursos semióticos utilizados. Os diferentes tipos de significados são

correspondentes a cada modalidade empregada, que se associam e se complementam para facilitar a interpretação geral ou de pontos específicos do texto. Quanto à aprendizagem, Braga (2009) assinala que estudos empíricos apontam que a computação concomitante de uma informação por variados meios de recepção pode facilitar algumas situações de aprendizagem. As múltiplas linguagens, o potencial interativo e a estrutura hipertextual dos textos digitais oportunizam aos estudantes a escolha dos materiais e do melhor trajeto de leitura correspondente às suas necessidades e à sua forma de aprender.

Uma preocupação presente em grande parte dos professores de língua materna diz respeito à interferência do estilo online da internet na escrita dos estudantes na escola. Conforme Sousa (2009), ainda não existem respostas definitivas e muitas pesquisas ainda precisam ser desenvolvidas acerca da relação entre a escrita digital e a escrita escolar, todavia é possível assinalar que alguns usuários utilizam a linguagem na internet como uma forma de pertencer a determinado grupo e sabem que ao utilizar outros espaços de prática social devem fazer uso de outra forma de linguagem.

Com relação às variedades distintas utilizadas pelos adolescentes quando escrevem na escola ou na internet, Pereira & Moura (2005 *apud* SOUSA, 2009), ao analisarem a produção escrita de adolescentes em salas de bate-papo, verificaram que os internautas conhecem a escrita formal, mas a consideram desapropriada para dar conta da rápida produção de sentidos que a interação no bate-papo exige, por isso utilizam uma linguagem mais informal, dinâmica e adequada a um novo suporte. Sousa (2009) evidencia que:

Os resultados dessas pesquisas apontam para a necessidade de a escola explorar a variação linguística e suas respectivas ligações com o gênero, com as gerações, com os grupos profissionais, com as classes sociais, dentre outros aspectos que exercem condicionamento sobre a língua. Nesse sentido, evitar-se-ia o tratamento preconceituoso e antilinguístico que é dado a algumas variedades, na medida em que fomentássemos a formação de uma consciência linguística a partir da compreensão de que a língua portuguesa é uma “unidade” composta de muitas variedades. (p. 202).

Dessa forma, Sousa (2009) considera inoportuno o temor do empobrecimento da língua portuguesa, visto que as tecnologias digitais não estão impactando na estrutura da língua, em seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Para a

autora, as formas de textualização produzidas nos ambientes digitais devem ser consideradas tendo em vista a produção de sentidos e as relações interpessoais. Como aponta Marcuschi (2010), a linguagem na internet deve ser analisada considerando-se a função que os aspectos externos (culturais, sociais, tecnológicos, históricos) exercem sobre a forma de uso da linguagem, e não os aspectos internos da língua, referentes à estrutura e à superfície textual.

Direcionando-se às práticas digitais efetivas dos professores de língua materna em sala de aula, Caiado e Morais (2013a) apresentam em seus estudos o discurso pedagógico que envolve as práticas de professores de língua portuguesa mediadas pelas tecnologias digitais. De acordo com a pesquisa realizada pelos autores, no aspecto habilidades e fluência tecnológica dos professores, a maioria dos docentes entrevistados apontou dificuldades de trabalho com as tecnologias digitais por falta de formação específica, ausência de momentos de planejamento das aulas com profissionais da informática, além de sinalizarem a falta de softwares específicos para a disciplina, como também escassez de relatos de experiências e pesquisas acerca das tecnologias aplicadas no ensino de língua portuguesa. Com relação a esse último ponto, é importante destacar a efetiva exiguidade de pesquisas sobre o ensino de língua materna mediado por tecnologias, visto que por meio de sites de busca de produção acadêmica, é possível encontrar inúmeras pesquisas com o uso de tecnologias para o ensino de línguas estrangeiras, sendo mínimas as produções que discorrem sobre as experiências na área de língua portuguesa.

Conforme Caiado e Morais (2013a, p. 19), as informações coletadas em sua pesquisa apontam que:

- i) Poucos colégios/escolas (pertencentes às redes de ensino federal, estadual ou privada) utilizavam, frequentemente, para o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, as novas Tecnologias Digitais. Consequentemente, raros eram os professores de língua portuguesa que se propunham a realizar projetos que utilizassem as novas TDIC como meio de ensino-aprendizagem, como afirmaram Pachnowski e Jurczyk (2003); ii) A falta, escassez ou ineficiência na formação dos docentes para o trabalho com as novas TDIC são fatores que, também, poderíamos elencar como propiciadores do não uso dessas tecnologias para o ensino-aprendizagem de língua materna por parte dos professores de LP, corroborando os resultados das pesquisas empreendidas e ensaios publicados (BONILLA, 2005; XAVIER, 2008; MASON e RENNIE, 2008); iii) Muitas vezes são os alunos que iniciam seus professores de LP no uso do meio digital, objetivando, com isso, utilizar mais vezes o laboratório de informática ou a tecnologia digital nas suas aulas;

Braga (2009) corrobora o exposto, afirmando que no contexto das tecnologias digitais, o ensino passa a adquirir vantagens promissoras, como também a atender inúmeras exigências. A dificuldade de trabalho com a leitura e a escrita no ensino de língua portuguesa passa a ser mais complexa considerando as novas práticas letradas digitais, e muitos docentes passam a perceber a necessidade de preparar os estudantes para essas práticas cada vez mais presentes no cotidiano. Dessa forma, o uso das ferramentas de busca e a hiperleitura de textos que integram múltiplas linguagens são habilidades exigidas para a construção de conhecimentos acadêmicos. Nesse contexto, as relações de poder sobre o conhecimento também sofreram alterações em sala de aula, pois os professores passaram a ter seus conhecimentos confrontados com as variadas informações, algumas imprevisíveis e outras indesejáveis, que os estudantes adquirem de forma quase instantânea nos momentos de discussão da aula.

Dois outros importantes pontos apontados por Caiado e Morais (2013b) referem-se ao trabalho com as tecnologias digitais como uma continuidade do trabalho desenvolvido em sala de aula e à presença de um profissional de tecnologia da informação junto ao professor de língua materna. Com referência ao primeiro, os autores enfatizam que muitas atividades desenvolvidas no laboratório de informática, por exemplo, são complementares aos estudos realizados em sala de aula. Por essa razão, torna-se relevante que antes do início das atividades previstas em laboratório, o docente faça um momento de revisão, retomando, sintetizando o conteúdo trabalhado para que os estudantes tenham clareza sobre a proposta de trabalho. Sobre o profissional de informática, enfocam a necessidade do trabalho de um programador, especialista na área, para auxiliar o docente, que se apresenta como um experimentador e outras possibilidades de ensino. Em suas palavras:

Consideramos relevante que o espaço de utilização das TDICs conte com um responsável técnico em tempo integral, que planeje junto, acompanhe e interfira no andamento da aula ministrada, no que tange à ferramenta disponibilizada para o aluno e selecionada pelo professor para o saber ser efetivamente ensinado, concretizando a TD⁹. (CAIADO e MORAIS, 2013b, p. 586).

⁹ Os autores trabalham com os postulados da Teoria da Transposição Didática (doravante TD), ampliada e organizada por Yves Chevallard, e da Teoria da Transposição Informática (doravante TI), desenvolvida por Nicolas Balacheff.

A pesquisa de Caiado e Moraes (2013a) também apontou que todos os professores entrevistados acreditam no potencial das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem de língua materna, apresentando como algumas de suas vantagens a possibilidade de trabalho com as variações linguísticas em ambientes digitais, a ampliação dos espaços de leitura e escrita na rede e o letramento digital que favorece novas habilidades e competências voltadas para o ler e para o escrever no meio midiático.

Quanto a essas competências e habilidades, uma grande parcela dos docentes evidenciou que a leitura em ambientes digitais era trabalhada na disciplina como forma de aquisição de conhecimentos por meio das buscas e pesquisas realizadas na internet, uso de dicionários, leitura de imagens, compreensão de gêneros textuais digitais que circulam na rede, entre outros. No que tange à produção textual, predominaram propostas de produção de blogs, reescrita de textos para os ambientes virtuais, elaboração de histórias em quadrinhos, confecção de livros digitais, todos produzidos para serem compartilhados e socializados na rede, o que está “em contraposição a algumas práticas que, ainda, encontraríamos no espaço escolar atual – a do professor constituir-se leitor único dos textos produzidos pelos alunos”. (CAIADO e MORAIS, 2013a, p. 17).

Caiado e Moraes (2013a, 2013b) sustentam a ideia de que a depender da utilização proposta nos processos de ensino e aprendizagem, as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão podem obter o *status* de ambiente de aprendizagem, sendo utilizadas como tecnologias mediadoras, apropriadas para amplificar e potencializar a prática pedagógica dos docentes de língua portuguesa, sem desconsiderar práticas concebidas como relevantes e “tradicionais”, possibilitando o letramento digital dos estudantes e o consequente desenvolvimento de novas competências e habilidades de leitura e escrita. Assim, as atividades de língua materna tornam-se atraentes, instigantes, significativas para os estudantes, permitindo-lhes visualizar, ouvir e sentir o conteúdo estudado, em decorrência da multimodalidade propiciada pelas novas tecnologias digitais.

Portanto, como aponta Rojo (2008), para além do letramento escolar, temos o desafio de incorporar o trabalho com o texto digital nas aulas de Língua Portuguesa, favorecendo o letramento multissemiótico dos estudantes para a leitura e produção de textos escritos articulados com imagens, sons, animações e outros signos de forma

múltipla e interativa. Além disso, os múltiplos discursos e vozes que aparecem nos textos que circulam na rede apontam a necessidade de um letramento crítico dos nossos estudantes para que sejam capazes de reconhecer o texto como produção de significados e de ideologias.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 14 de dezembro de 2018, apresenta um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, que contemplam as práticas contemporâneas de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão, proporcionando o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos por meio de diferentes experiências de uso social da linguagem em diversas áreas de atuação, como discorreremos na seção a seguir.

1.4 A BNCC, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que estabelece o corpo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver de forma progressiva em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo-lhes o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, tendo em vista a formação humana integral para a constituição de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. A BNCC está embasada legalmente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (CNE/CEB nº 7/2010) estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. (BRASIL, 2018).

A BNCC deve servir de referência nacional para a construção dos currículos dos sistemas e redes de ensino de todo o Brasil, bem como orientar a formulação das propostas pedagógicas de todas as instituições educacionais. Para além disso, é importante destacar que a BNCC compõe a política nacional da Educação Básica e auxiliará no desenvolvimento de outras ações importantes nas esferas federal, estadual e municipal, como a formação de professores, a avaliação, a construção de conteúdos educacionais e os parâmetros para oferta de infraestrutura apropriada ao

desenvolvimento da educação. Com relação à formação de professores, estabelece que será responsabilidade direta da União a revisão da formação inicial e continuada dos professores, por meio da regulação do ensino superior, em consonância com o proposto pela BNCC, uma vez que o trabalho docente será crucial para a implementação eficiente da Base.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece um conjunto de competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, compreendendo competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas de vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08). Dessa forma, com o enfoque no desenvolvimento de competências, a BNCC indica claramente o que:

os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...]. (BRASIL, 2018. p. 13).

Nessa direção, garantindo o desenvolvimento de competências que asseguram as aprendizagens essenciais dos estudantes, a BNCC reforça o compromisso com a educação integral, reconhecendo que a Educação Básica deve promover a formação e o desenvolvimento humano global. Portanto, a educação integral não se refere apenas à duração do tempo escolar, mas diz respeito à estruturação de processos educacionais que propiciem aprendizagens sincronizadas com as necessidades e interesses dos estudantes. Para tanto, considera as diversas infâncias e juventudes, as mais variadas culturas juvenis e todo o seu potencial de criação de novas formas de existência.

Contrária à fragmentação radical disciplinar do conhecimento, a Base Nacional Comum Curricular estimula a aprendizagem em consonância com a vida real, considerando a importância do contexto para a produção de sentido e a relevância do protagonismo dos estudantes para a efetivação de suas aprendizagens. Nesse sentido, estabelece o princípio da equidade, considerando as diferentes necessidades dos estudantes. Portanto, orienta que suas proposições sejam adequadas à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas, redes de ensino e instituições

escolares na organização dos currículos e propostas pedagógicas, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, esclarecendo que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 11). Ademais, sinaliza que devem ser incorporados aos currículos e propostas pedagógicas a exploração transversal e integradora de temas contemporâneos que pertencem à realidade humana local, regional e global, como a educação ambiental, os direitos humanos, a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, por exemplo.

Dado o exposto, transcrevemos abaixo as dez competências gerais da Educação Básica previstas pela BNCC, que perpassam, inter-relacionam-se e desdobram-se na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio para a construção de conhecimentos e desenvolvimento dos estudantes:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 09-10).

Inter-relacionando as competências estabelecidas pela BNCC para a Educação Básica, as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) e os estudos relativos à área de linguagens, encontramos a consideração dos conhecimentos produzidos em diversos campos da vida humana, incluindo o digital, incentivando os estudantes ao desenvolvimento do saber científico, por meio da investigação, análise e busca de soluções para os problemas que os circundam, compreendendo, utilizando e criando tecnologias digitais em suas práticas sociais. Para tanto, torna-se imprescindível a compreensão e a utilização das múltiplas linguagens para a produção desses conhecimentos, compartilhamento de experiências e produção de sentidos, explorando a coexistência das diferentes linguagens que norteiam as práticas desenvolvidas nos ambientes digitais. Quanto ao campo da linguagem verbal, observamos a argumentação como uma das competências determinadas para estimular os estudantes à defesa de pontos de vista, à formulação de argumentos com base em informações adquiridas, à tomada de decisões, ao diálogo com respeito ao próximo e à cooperação para a resolução de conflitos, sendo, assim, essencial para a formação integral do sujeito.

No tocante ao Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular enfatiza as rápidas e constantes transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, que impactam diretamente as populações jovens. Nesse contexto dinâmico e fluido, essa etapa final da educação básica demanda a elaboração de novas políticas e proposições de reorganização curricular que compreendam as necessidades dos estudantes jovens, atuantes em uma realidade complexa. Dessa forma, o documento sinaliza a necessidade de entender as singularidades das múltiplas culturas juvenis, por meio de uma organização escolar que acolha as diversidades, respeite seus direitos e lhes proporcione processos de ensino em que se tornem protagonistas de sua própria aprendizagem.

A “escola que acolhe as juventudes”, de acordo com a BNCC, deve proporcionar tempos e espaços para que os estudantes vivenciem aprendizagens individuais, interpessoais e colaborativas, refletindo sobre suas experiências de vida e valorizando o conhecimento produzido em equipe. Essa escola também precisa estruturar a forma como os estudantes articulam e contextualizam os conhecimentos produzidos nos campos da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, possibilitando-lhes o acesso às bases científicas e tecnológicas para a produção do próprio conhecimento. Para isso, torna-se fundamental a apropriação da linguagem científica para a construção e compartilhamento dos saberes produzidos, bem como a apreensão das linguagens das tecnologias digitais para que possam utilizá-las de forma eficaz.

É nesse sentido que a BNCC orienta que os currículos do Ensino Médio sejam organizados por meio de uma base comum e por itinerários formativos de forma indissociável. Os itinerários formativos representam um aprofundamento acadêmico em uma área de conhecimento ou na formação técnica e profissional, escolhida pelo próprio estudante a depender da oferta da instituição educacional. A base comum deve ser centrada no desenvolvimento de competências específicas e habilidades nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e suas tecnologias, conforme já consta na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, alterada pela Lei nº 13.415/17. Os itinerários formativos serão ofertados nas mesmas áreas de conhecimento da base comum, com o acréscimo da área de formação técnica e profissional, como menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018). Segundo a BNCC, os itinerários formativos devem possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de procedimentos cognitivos e a utilização de metodologias que favoreçam o seu protagonismo em torno de um ou mais eixos estruturantes, a saber: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção cultural e empreendedorismo (BRASIL, 2018). Assim, a proposta da BNCC para o Ensino Médio é a consolidação das aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental, caminhando, conseqüentemente, para a formação integral do estudante.

A BNCC do Ensino Médio discute as transformações intensas propiciadas pelas TICE e suas repercussões na forma como os estudantes aprendem e vivenciam suas

experiências, além de reconhecer que grande parte do conhecimento produzido pelos indivíduos ao longo dos tempos se encontra, hoje, armazenada de forma digital. Nessa perspectiva, salienta que os jovens devem ser preparados para aprender e atuar em uma sociedade tecnológica, estando abertos a profissões que ainda surgirão e para tecnologias que também serão inventadas. Pensando nisso, aliadas às competências gerais da Educação Básica, a BNCC estabelece três dimensões temáticas que se referem à computação e às tecnologias digitais, englobando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos no Ensino Médio. São elas:

- pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos;
- mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros), compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação;
- cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (BRASIL, 2018, p. 474).

Conforme a BNCC, essas dimensões perpassam todas as etapas da Educação Básica, de acordo com suas especificidades, e são aprofundadas na etapa final do Ensino Médio em decorrência da relação intrínseca estabelecida entre as culturas juvenis e a cultura digital, uma vez que os jovens inseridos no contexto das tecnologias digitais tornam-se ativos consumidores e compartilhadores de informações e, para além disso, produtores de novos conhecimentos. Quanto às três dimensões especificadas, observamos que a primeira, referente ao pensamento computacional, pode estar mais direcionada ao trabalho nos cursos técnico-profissionalizantes da área de informática, que permitirão aos estudantes o conhecimento teórico e prático acerca dos algoritmos para o desenvolvimento de habilidades de programação. Todavia, muitos estudantes já dominam conhecimentos dessa dimensão fora do espaço escolar, como, por exemplo, na construção de jogos, podendo utilizá-los em

sala de aula para o desenvolvimento de outras atividades nas mais diversas áreas de conhecimento. A segunda dimensão, mundo digital, refere-se à utilização das ferramentas tecnológicas e ao domínio das habilidades desenvolvidas nos ambientes digitais para processamento, compartilhamento e segurança das informações. Por fim, a dimensão cultura digital dá ênfase às aprendizagens oriundas da participação ativa, contextualizada, crítica, reflexiva e responsável dos estudantes por meio do uso das tecnologias digitais, possibilitando-lhes desenvolver-se enquanto sujeitos autônomos e críticos, capazes de criar soluções para os problemas a sua volta.

Dessa forma, no Ensino Médio, a BNCC propõe a valorização das potencialidades das tecnologias digitais para o desenvolvimento de atividades pedagógicas relativas às diversas áreas de conhecimento, às práticas sociais e ao mundo do trabalho para a aquisição de competências e habilidades que auxiliem os estudantes a:

- buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais;
- apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho;
- usar diversas ferramentas de software e aplicativos para compreender e produzir conteúdos em diversas mídias, simular fenômenos e processos das diferentes áreas do conhecimento, e elaborar e explorar diversos registros de representação matemática; e
- utilizar, propor e/ou implementar soluções (processos e produtos) envolvendo diferentes tecnologias, para identificar, analisar, modelar e solucionar problemas complexos em diversas áreas da vida cotidiana, explorando de forma efetiva o raciocínio lógico, o pensamento computacional, o espírito de investigação e a criatividade. (BRASIL, 2018, p. 474-475).

Portanto, as habilidades propostas reiteram e complementam o proposto pelas dimensões apresentadas ao reconhecer o potencial das diferentes redes e mídias sociais na propagação de informações, levando os estudantes a desenvolverem um olhar crítico para a proliferação de conteúdos na internet. Ademais, destacam mais uma vez o domínio das múltiplas linguagens da era digital para a produção de conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e relativos ao mundo do trabalho, por meio do uso de variadas ferramentas, softwares e aplicativos, auxiliando-os na identificação e análise de problemas e, conseqüentemente, na busca de soluções para resolvê-los.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, a BNCC estabelece que sejam consolidadas as aprendizagens adquiridas nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa ministrados durante o Ensino Fundamental, tendo em vista uma formação comprometida para propiciar uma “participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481).

Ademais, propõe que os estudantes possam “vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias” (idem, p. 482), com o desenvolvimento de atividades que envolvam mídias impressas, analógicas e digitais em diversos campos de atuação social, a fim de que os jovens exercitem de forma contínua práticas discursivas em diferentes linguagens, pois muitos discursos e textos são produzidos, hoje, de forma híbrida e multissemiótica, principalmente por meio das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão. Além disso, reforça o planejamento de situações em que os jovens possam desenvolver a argumentação, formular e avaliar propostas, realizar escolhas, tomar decisões e adotar posições conscientes e reflexivas tendo em vista a ética, o bem comum e os valores de uma sociedade democrática.

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertencas culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, 2018, p. 487).

Os participantes da cultura digital encontram nos dispositivos tecnológicos e no acesso à internet diversificadas possibilidades que os tornam produtores textuais em potencial, ampliando as práticas de leitura e escrita e, conseqüentemente, a produção e circulação de gêneros textuais digitais diversos. Nesse sentido, conforme a BNCC, é preciso levar em conta a convergência e coexistência de mídias que potencializam novas oportunidades de produção de sentidos. Por essa razão, as práticas na área de linguagens devem contemplar a produção de gêneros emergentes, como o tweet, a reportagem multimídia, a playlist comentada, o chat, o videominuto, o meme, entre

outros, explorando as ações de curtir, taguear, comentar, seguir, remixar, curar e compartilhar como desenvolvedoras de muitas outras habilidades nos diferenciados campos de atuação social.

A BNCC na área de Linguagens e suas tecnologias dá ênfase a cinco campos de atuação social: a) **o campo da vida pessoal**, destinado à reflexão das condições da vida contemporânea da cultura juvenil no Brasil e no mundo, com foco nos temas e questões que concernem diretamente aos jovens; b) **o campo das práticas de estudo e pesquisa**, que abrange o desenvolvimento de pesquisas e a produção de textos expositivos, analíticos e argumentativos que circulam no âmbito escolar, acadêmico, jornalístico e de divulgação científica; c) **o campo jornalístico-midiático**, caracterizado pela produção e circulação de textos das mídias impressa, televisiva, radiofônica e digital, abrangendo também o discurso publicitário; d) **o campo de atuação da vida pública**, que se refere à produção de discursos e textos normativos, legais e jurídicos destinados à convivência em sociedade; e) **o campo artístico**, destinado às expressões artísticas, à criatividade, à apreciação estética, à diversidade e à manifestação de emoções e sentimentos.

Para a área de Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio é previsto o desenvolvimento de sete competências específicas, em consonância com as competências gerais delimitadas para a Educação Básica.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias,

individuais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 490).

As competências apresentadas compreendem os componentes curriculares da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), e para cada competência são definidas habilidades específicas a serem desenvolvidas no percurso do Ensino Médio. Em conformidade com o recorte de pesquisa deste trabalho, apresentamos e discutimos a seguir apenas as habilidades, em suas respectivas competências, que se referem diretamente às práticas de leitura e escrita associadas às tecnologias digitais e ao desenvolvimento da argumentação na referida área de linguagens e suas tecnologias.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

HABILIDADES

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social. (BRASIL, 2018, p. 491).

A competência 1 elucida a necessidade de os jovens aprofundarem suas compreensões e análises acerca do funcionamento e utilização de diferentes linguagens, observando como essas se associam de forma híbrida em textos multissemióticos em suas práticas sociais, especialmente as desenvolvidas com os recursos das tecnologias digitais. Dessa forma, as habilidades transcritas dão ênfase à análise dos discursos produzidos em diferentes mídias, considerando as visões de mundo e ideologias imbricadas em sua produção, como também considera as

possibilidades de remediação proporcionadas pela cultura de convergência em seus fenômenos multimídia e transmídia, a fim de que os estudantes possam utilizar esses recursos para participar e intervir nas questões sociais que os cercam.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

HABILIDADES

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. (BRASIL, 2018, p. 493).

Na competência 3, observamos um direcionamento ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão e produção textual, almejando a ampliação do uso das diferentes linguagens de forma crítica para aprenderem a se posicionar diante de situações-problemas. Portanto, as habilidades destacadas associam-se ao desenvolvimento da argumentação, pois referem-se à tomada de posições críticas, ao debate de questões polêmicas e à análise e formulação de argumentos que corroborem o ponto de vista assumido.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

HABILIDADE

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. (BRASIL, 2018, p. 494).

Por sua vez, a competência 4 salienta a importância de os estudantes compreenderem que a língua se constitui enquanto fenômeno heterogêneo, caracterizado por uma multiplicidade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, entendendo e respeitando a diversidade linguística do país e combatendo, por conseguinte, o preconceito linguístico. A habilidade supracitada diz respeito à utilização da língua de forma adequada à situação de produção, considerando os interlocutores, o contexto, a finalidade e o gênero textual. No tocante à produção de gêneros textuais digitais, por exemplo, o registro deve ser empregado de acordo com a situação comunicativa e com os interlocutores. Um chat, por exemplo, destinado à discussão de questões polêmicas, pode ser escrito com um registro informal, utilizar abreviações, abreviaturas e outros termos próprios do contexto digital, mesmo se

tratando de uma atividade pedagógica. O importante é que os estudantes aprendam a utilizar a língua em diversas situações de comunicação e interação orais ou escritas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7

HABILIDADES

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (BRASIL, 2018, p. 497).

A competência 7, por fim, aborda de forma específica as práticas de linguagem nos ambientes digitais. As quatro habilidades dessa competência destinam-se ao desenvolvimento crítico, criativo, ético e estético dos estudantes para o uso das tecnologias digitais nos diversos campos de atuação social. Espera-se que os estudantes utilizem as diversas ferramentas e linguagens disponíveis nos ambientes digitais para a produção de gêneros textuais digitais variados em suas práticas sociais, utilizando os recursos de edição de imagens, vídeos e áudios, o uso da realidade aumentada, a criação de gifs, memes e jogos, dentre tantas outras formas de manifestação da linguagem na cultura digital. Além disso, torna-se imprescindível que os estudantes aprendam a filtrar as informações da internet com visão crítica e ética para a produção de novos conhecimentos, combatendo, assim, as correntes *fake news* que disseminam informações e conhecimentos ilegítimos na rede.

Segundo a BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa deve ser ofertado obrigatoriamente nos três anos do Ensino Médio. Para esse componente também são definidas habilidades específicas, sendo 54 em sua totalidade, direcionadas aos diversos campos de atuação social, que abrangem as culturas juvenis, a cultura digital, os letramentos, os multiletramentos, os processos colaborativos e interativos nas mídias sociais, o tratamento de informações, a tomada de posições críticas, a formulação de argumentos para defesa de pontos de vista, a leitura e produção do texto literário para o enriquecimento da percepção e visão de

mundo e tantas outras abordagens que compreendem as práticas contemporâneas da linguagem.

A seguir, apresentamos uma seleção de algumas habilidades específicas para o componente Língua Portuguesa no Ensino Médio, considerando mais uma vez o recorte desta pesquisa: práticas de leitura e escrita associadas às tecnologias digitais e ao desenvolvimento da argumentação. No quadro abaixo, as 19 habilidades selecionadas relacionam-se às competências específicas da área e aos seus respectivos campos de atuação.

Quadro 01 – Habilidades para o componente Língua Portuguesa

PRÁTICAS: LEITURA, ESCUTA, PRODUÇÃO DE TEXTOS (ORAIS, ESCRITOS, MULTISSEMIÓTICOS) E ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA.		
HABILIDADES	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS
(EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	Todos os campos	3
(EM13LP07) Analisar, em textos de diferentes gêneros, marcas que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais que operam como modalizadores (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.), com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos	Todos os campos	1

produzidos, considerando os contextos de produção.		
(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.	Todos os campos	1, 7
(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.	Todos os campos	1
(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de	Todos os campos	1, 3

concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.		
(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.	Todos os campos	3, 7
(EM13LP18) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.	Todos os campos	7
(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	Vida pessoal	3
(EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	Vida pessoal	1, 6
(EM13LP35) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo	Práticas de estudo e pesquisa	7

de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).		
(EM13LP36) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias digitais de informação e comunicação e da Web 2.0 no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	Jornalístico-midiático	2
(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).	Jornalístico-midiático	7
(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.	Jornalístico-midiático	2, 7
(EM13LP41) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e	Jornalístico-midiático	7

minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.		
(EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	Jornalístico-midiático	7
(EM13LP44) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	Jornalístico-midiático	1, 7
(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou	Jornalístico-midiático	1, 3

articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.		
(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentos, slams etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, playlists comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	Artístico-literário	3, 6
(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	Artístico-literário	1, 3

Fonte: Próprio autor, com informações retiradas da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2018).

As habilidades apresentadas acima fazem parte do conjunto de habilidades específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes no componente curricular Língua Portuguesa durante o Ensino Médio. As primeiras três habilidades selecionadas podem perpassar todos os campos de atuação social e estão direcionadas para o desenvolvimento da argumentação dos estudantes por meio da realização de debates e discussões de temas de interesse dos jovens, da delimitação de posicionamentos críticos, da compreensão das estratégias argumentativas, da seleção e escolha de informações confiáveis para produção de argumentos e do conhecimento dos mecanismos linguísticos utilizados para produção dos variados gêneros argumentativos.

As demais habilidades do quadro compreendem a produção e circulação de diferentes gêneros textuais/discursivos da cultura digital (videominuto, documentário, gifs biográficos, playlists comentadas, narrativas multimídias, fotorreportagem, petições online, palestras em vídeo, artigos de opinião na rede, etc.), destinados ao

compartilhamento dos conhecimentos produzidos em diversas esferas de atuação social, considerando a situação comunicativa, o perfil dos interlocutores, a estrutura e características do gênero, o contexto de circulação, enfim, adequando os textos às suas condições de produção. Outras habilidades destacam a utilização dos recursos e ferramentas digitais para edição de textos, imagens, áudios, vídeos e animações que podem compor a produção desses variados gêneros.

Ademais, destacam-se habilidades de análise e filtragem das informações disponíveis na internet, tendo por fim o combate à disseminação de notícias e conhecimentos falsos que podem interferir negativamente na compreensão crítica da realidade. Além disso, ganha destaque em outras habilidades a análise crítica dos discursos presentes nos textos publicados na rede, propiciando aos estudantes identificar estereótipos, preconceitos e juízos de valor que ferem a dignidade, contrariam a ética e desrespeitam os valores humanos. Dessa forma, os estudantes também aprenderão a atuar de forma ética e responsável no compartilhamento de notícias, na postagem de comentários, na produção de memes e de outros gêneros que circulam nas mídias sociais e que são próprios da cultura juvenil e da cultura digital.

As duas últimas habilidades identificadas direcionam-se ao trabalho com o texto literário que também está presente nas práticas de leitura e escrita dos jovens dentro e fora da escola. Essas habilidades estimulam os estudantes à análise, produção e socialização de gêneros literários em diferentes mídias, impressas e digitais, promovendo diálogos intertextuais e interdiscursivos com outras manifestações literárias e não literárias das práticas culturais brasileiras e estrangeiras. Assim, incentiva-se a produção de minicontos, nanocontos, narrativas transmídia, músicas, videobiografia e muitos outros gêneros que contemplam a escrita literária considerando também as ferramentas e ambientes digitais.

Isto posto, ao longo dessas discussões, observamos que as propostas da Base Nacional Comum Curricular para os estudantes do Ensino Médio na área de linguagens e suas tecnologias e, especificamente, no componente Língua Portuguesa, contemplam as práticas contemporâneas da linguagem destinadas à interação social, favorecendo o trabalho com gêneros textuais/discursivos em diferentes mídias impressas e digitais, construídos pela associação de diferentes semioses. Outrossim, estimulam a formação de sujeitos críticos e atuantes na

realidade em que vivem por meio da análise dos discursos presentes nos textos que circulam em diferentes esferas de produção, da discussão de problemas e temáticas que fazem parte da cultura juvenil e do incentivo à defesa de pontos de vista e formulação de argumentos que levam ao desenvolvimento da argumentação, como também proporcionam aos estudantes o conhecimento dos mecanismos linguísticos essenciais à produção textual em suas práticas sociais cotidianas.

Enfim, como nem tudo são flores, a BNCC falha no aprofundamento teórico-metodológico em algumas abordagens importantes apresentadas, que apenas são citadas em suas propostas, sem uma concepção teórica mais ampla que favoreça um melhor direcionamento da prática docente. Dentre essas abordagens, podemos citar os conceitos de letramentos e multiletramentos, por exemplo, que possuem diversas concepções e poderiam ser melhor explicitados no documento para favorecer a compreensão de docentes que não possuem familiaridade com os termos. Assim sendo, é imprescindível que políticas de formação continuada e de reformulação da formação inicial de professores sejam adotadas a fim de que essas lacunas no aprofundamento de estudo teórico e metodológico dessas abordagens sejam preenchidas.

Nesse sentido, apresentamos na seção a seguir algumas concepções e discussões acerca dos letramentos múltiplos, multiletramentos e letramentos digitais, considerando que as práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa devem proporcionar aos estudantes um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar com as múltiplas linguagens das tecnologias digitais, substanciais para o exercício da cidadania e para a vivência de práticas sociais de linguagem em uma sociedade letrada.

1.5 LETRAMENTO, MULTILETRAMENTOS E LETRAMENTOS DIGITAIS

A compreensão do conceito de letramento esteve ao longo dos tempos envolta em muitas confusões que o associavam diretamente ao conceito de alfabetização, como se fosse apenas um novo termo para designar um mesmo processo, sem apresentar transformações significativas em suas formas de concepção e ação. O conceito de letramento e suas respectivas compreensões equívocas surgem nos anos

80, período em que se iniciaram grandes discussões sobre as taxas de analfabetismo e alfabetismo no Brasil.

De acordo com Kleiman (2005), a compreensão dos aspectos relevantes de uma sociedade moderna complexa exige também termos complexos, como o conceito de letramento, que nasce como uma maneira de explicar os impactos da escrita em todos os espaços sociais e não apenas na escola. Para ela, o letramento não pode ser confundido com alfabetização, porém estão associados, uma vez que considera a alfabetização “como uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar” (ibidem, p. 12). A alfabetização pode ser compreendida como um conjunto de conhecimentos sobre o código escrito da língua, utilizado pelos usuários para participar das práticas letradas da sociedade. Além disso, refere-se ao processo de aquisição do código escrito, em que o indivíduo aprende por meio de sequências de operações cognitivas e estratégias a decodificar e codificar o sistema de signos convencionais de sua língua. (ibidem).

De forma oposta à alfabetização, Kleiman (1995, p. 19) define o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, compreendendo-o também “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (idem, 1998, p. 181). Por sua vez, Soares (2002, p. 145), para além de compreender o letramento como práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas acontecem, denomina o letramento como:

o estado ou a condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento, tal como definidos por Heath (1982, p. 93): “A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant’s interactions and their interpretative processes.” (Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e de seus processos de interpretação.).

A concepção de letramento dada por Soares (2002) considera que os indivíduos e grupos sociais que dominam as habilidades de leitura e de escrita, utilizando-as para uma participação ativa e eficiente em situações em que essas

habilidades são exigidas, estabelecem formas de interação e competências discursivas e cognitivas com a sociedade “que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada” (p. 146). Soares (2002) chama a atenção para a própria formação da palavra letramento, cujo sufixo “mento” carrega em si a ideia de estado como resultado de uma ação, associado ao verbo letrar, ainda não dicionarizado, mas que se refere às próprias práticas sociais de leitura e de escrita.

A denominação dada pela autora também aponta que um indivíduo pode ser letrado e não necessariamente alfabetizado, pois reconhece o valor social da leitura e da escrita e participa de práticas e eventos de letramento¹⁰ sem dominar o código escrito. Um exemplo comum são alguns pais que não tiveram a oportunidade de aprender a ler e a escrever, mas conhecem a função social do aplicativo de mensagens WhatsApp utilizado pelos filhos para se comunicarem com outras pessoas por meio da escrita, do compartilhamento de áudio e de imagens. Nesse caso, dizemos que são indivíduos letrados, todavia não alfabetizados.

O termo letramento também é em muitos casos tomado como sinônimo de alfabetismo devido suas proximidades e semelhanças. Rojo (2009, p. 97) conceitua alfabetismo como “o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais [...]”. Apesar dos termos serem vistos como semelhantes, Rojo (2009) insiste em uma diferenciação, apontando que o alfabetismo possui uma ênfase individual e se refere às capacidades e competências escolares de leitura e escrita numa abordagem psicológica, enquanto o letramento diz respeito aos usos e práticas sociais de linguagem que abrangem a escrita de diversas maneiras, “sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais

¹⁰ Kleiman (2005) estabelece uma diferença entre *práticas de letramento* e *eventos de letramento*. Para ela, as práticas de letramento são atividades que envolvem a língua escrita para alcançar um determinado fim em uma dada situação, utilizando-se as tecnologias, os saberes e as competências necessárias para a sua realização. Um exemplo de prática de letramento é o preenchimento de um formulário para a compra de um objeto na internet. Por eventos de letramentos, Kleiman (2005) designa as ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos, abrangendo sua compreensão e seguindo as regras de utilização da escrita da instituição em que acontece. Um evento de letramento possui características de outras atividades sociais: envolve outros participantes e seus diferentes saberes em favor de interesses, projetos, objetivos individuais e propósitos comuns. Um exemplo de evento de letramento é a discussão em família para escolha do roteiro de férias a partir das promoções encontradas em um site de viagens.

diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. (ROJO, 2009, p.98).

Em suas pesquisas na área, Street (2014) propôs dois enfoques de letramento: o autônomo e o ideológico. Para ele, o letramento autônomo tem como ênfase a técnica, sendo independente do contexto social e valorizando as habilidades de codificação e decodificação da linguagem aprendidas na escola. Nesse enfoque, o contato escolar com a leitura e a escrita torna-se suficiente para garantir que o indivíduo desenvolva paulatinamente novas habilidades, sendo uma prática dominante e homogeneizante. Já o enfoque ideológico está associado ao contexto social, às práticas culturais e às estruturas de poder da sociedade, reconhecendo a multiplicidade de práticas culturais de leitura e escrita em diversos âmbitos da sociedade. No enfoque ideológico, as práticas de leitura e escrita são capazes de possibilitar a construção de identidades fortes, o empoderamento, a valorização das culturas locais e as lutas contra-hegemônicas.

É com base no enfoque ideológico formulado por Street (2014) que podemos conceber a existência do plural *letramentos*, uma vez que nos deparamos com múltiplas práticas sociais diferenciadas que fazem uso da leitura e da escrita na sociedade. Soares (2002) evidencia não apenas para uma diversidade de ênfases na caracterização do fenômeno, mas também reconhece a necessidade de pluralização da palavra letramento para indicar as muitas e diferentes práticas de leitura e de escrita decorrentes da utilização de diferentes tecnologias de escrita, que geram resultados sociais, culturais e cognitivos a partir das múltiplas formas de interação com o mundo por meio da palavra escrita e de outros signos visuais, auditivos, espaciais, entre outros, como observamos atualmente com o uso das tecnologias digitais.

Propõe-se o uso plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. [...] A conclusão é de que letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo. (SOARES, 2002, p. 156).

Rojo (2009, p. 102) enfatiza que as novas abordagens dos letramentos apontam a “heterogeneidade de práticas sociais de uso da leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedade letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento”. Nessa perspectiva, temos os *múltiplos letramentos*, indicando a multiplicidade e variedade de práticas letradas que tendem a ser valorizadas ou não pela sociedade (idem, 2012).

Dessa forma, Hamilton (2002 *apud* ROJO, 2009) sinaliza a existência dos letramentos dominantes, “institucionalizados” e dos letramentos locais, também conhecidos como “vernaculares” ou “autogerados”. Os letramentos dominantes são aqueles vinculados a instituições formais, como a escola, a igreja, o comércio, entre outras organizações, e que apresentam agentes valorizados culturalmente conforme o poder da instituição que participa, como professores, padres, pesquisadores, advogados, etc. Já os letramentos locais ou vernaculares não são controlados e organizados por instituições sociais, mas são gerados no cotidiano das culturas locais. Por essa razão tendem a ser desvalorizados pela cultura oficial e, como acentua Rojo (2009, p. 103) “são práticas, muitas vezes, de resistência”.

Rojo (2009) cita como um exemplo de letramento vernacular marginalizado o internetês, a linguagem social que se adapta à circulação dos gêneros textuais digitais (chats, posts em sites de redes sociais, por exemplo) na rede. O internetês se baseia na abreviação da escrita de alguns vocábulos, como também não utiliza, em muitos casos, a acentuação gráfica, além de se aproximar bastante da linguagem oral, com registro informal e cotidiano. Assim, o internetês é em grande parte desprestigiado pela escola, que o considera um desrespeito à língua portuguesa, e assim como tantos outros letramentos locais, é desvalorizado e pouco investigado.

Dessa maneira, para Hamilton (2002 *apud* ROJO, 2009) muitos letramentos que fazem parte do cotidiano dos estudantes com ampla circulação são ignorados e desvalorizados pela escola. Dada essa multiplicidade de práticas de letramento vivenciadas pelos estudantes em seu contexto social e levadas para o contexto escolar, é possível:

ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados. (ROJO, 2009, p. 106-107).

Conforme Rojo (2009), um dos importantes objetivos das instituições educacionais é propiciar aos estudantes a participação de diversas práticas de leitura e escrita em suas vidas, de forma ética, crítica e democrática. Para tanto, aponta que a educação linguística deve considerar:

- a) os *multiletramentos* ou *letramentos multiculturais*, considerando “os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos”. (ibidem, p. 120);
- b) os *letramentos multissemióticos*, abordando múltiplas linguagens para a leitura e produção de textos contemporâneos que circulam em diferentes mídias e suportes;
- c) os *letramentos críticos*, trabalhando com textos e produtos de diversas culturas e mídias, com olhar crítico para os discursos veiculados, desvendando suas finalidades, intenções e ideologias.

A abordagem dos letramentos acima realizada por Rojo (2009) tem como base os estudos desenvolvidos pelo Grupo de Nova Londres. O New London Group (Grupo de Nova Londres), equipe de pesquisadores dos letramentos, se reuniu pela primeira vez em um colóquio em Nova Londres na década de 1990, por essa razão o nome do grupo, para discutir acerca do “estado e do futuro da pedagogia crítica” (COPE e KALANTZIS, 2009, p. 164). Após uma reunião em 1994, em que discutiram sobre o ensino de língua e letramento nas escolas, bem como no mundo das comunicações, o New London Group publicou, em 1996, um manifesto e um livro delimitando uma agenda para o que nomearam de “*pedagogia dos multiletramentos*”.

Nesse manifesto, o grupo afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (ROJO, 2012, p. 12).

Segundo Cope e Kalantzis (2009), a pedagogia dos multiletramentos estava direcionada para as discussões das duas “multi” dimensões dos letramentos, no

plural, a multilíngue e a multimodal. O multilinguismo era um fenômeno que se tornava cada dia mais relevante, demandando das instituições educacionais uma resposta adequada sobre o tratamento dado às línguas minoritárias no contexto da globalização. Para os autores, o currículo tradicional de letramento preocupava-se somente com o ensino da língua padrão, enquanto observavam que cada vez mais a negociação entre outros discursos se tornava importante para a produção de sentidos, por essa razão uma pedagogia dos multiletramentos se fazia necessária para um ensino e uma aprendizagem contemporâneos.

Quanto à multimodalidade, Cope e Kalantzis (2009) sinalizavam que a produção de sentidos como forma de design e como modificação efetiva e dinâmica da sociedade envolvia formas contemporâneas multimodais, com signos linguísticos, visuais, audíveis, gestuais e espaciais, que integravam práticas diárias da cultura e da mídia. Entretanto, era perceptível que o ensino tradicional, com foco no letramento alfabético, desconsiderava novas práticas linguísticas contemporâneas advindas de novas tecnologias, por isso a pedagogia dos multiletramentos era uma forma de suplementar esse ensino deficitário por meio da leitura e da escrita de textos multimodais que incorporavam outras modalidades de linguagem.

Com relação ao primeiro “multi”, mais que uma abordagem do multilinguismo, temos uma ampliação para o multiculturalismo. Rojo (2013) ressalta que a contemplação da diversidade e da pluralidade cultural no campo da educação promove o pluralismo cívico, tendo em vista o desenvolvimento nos estudantes da habilidade de expressar e representar multifacetadas identidades condizentes a diversos modos de vida, contextos e espaços. Essas identidades multifacetadas são resultado da convivência com muitas culturas híbridas, que proporcionam uma consciência fragmentada e descentrada. Nesse sentido, as tecnologias digitais e suas diversas redes de interação possibilitam aos estudantes o contato com culturas as mais diferentes possíveis, sejam elas valorizadas ou não pela escola.

No tocante ao segundo “multi”, a emergência das tecnologias digitais traz para a educação a possibilidade de trabalho com o texto multissemiótico ou multimodal, que envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias que, por sua vez, promove transformações significativas nas formas de ler, produzir e fazer circular textos na sociedade. Novos gêneros textuais/discursivos fazem parte do cotidiano dos estudantes, como *chats*, *twits*, *posts*, *fanclips*, dentre muitos outros, exigindo, assim,

da escola uma nova abordagem dos letramentos que contemple essa multiplicidade de modos de significar por meio de um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem. (ROJO, 2013).

Soares (2002) destaca que o momento atual de efervescência das tecnologias digitais é primordial para os estudos dos letramentos, visto que surgem novas tecnologias de escrita que propiciam novos contatos com a leitura e a escrita, capazes de modificar o estado ou condição dos indivíduos que as utilizam. A autora chega a questionar se as práticas de leitura e escrita nos ambientes digitais, o letramento na cibercultura, proporcionam aos sujeitos um estado ou condição diferente do propiciado pela cultura do papel.

Para Lévy (1993), as tecnologias intelectuais modificam a forma como os indivíduos interagem com o mundo. Como tecnologias intelectuais podemos entender os elementos que influenciam e geram formas de pensamentos e de interação diferenciadas. Para ele, todos os tipos de conhecimento estão associados ao uso de tecnologias intelectuais, desde as mais antigas até as mais novas desenvolvidas na área da informática, sendo essas acompanhadas de profundas transformações no campo do conhecimento. Lévy (1993) concebe as tecnologias de escrita como tecnologias intelectuais, que possibilitam aos indivíduos interagirem com o mundo letrado, transformando-o por meio de práticas de leitura e escrita. Ademais, sinaliza que as tecnologias intelectuais condicionam, sem determinar processos cognitivos e discursivos.

Assim, podemos observar que as tecnologias de escrita digital favorecem novos espaços de interação que modificam as relações que os indivíduos estabelecem com o meio social, transformando as relações entre o autor e o leitor, entre o autor e o texto, entre o leitor e o texto e entre os sujeitos e o conhecimento. Isto posto, Soares (2002) assinala que essas modificações geram efeitos sociais, cognitivos e discursivos que configuram um novo tipo de letramento, o letramento digital, ou seja, “o *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel”. (p. 151).

Consoante Rojo (2009), a emergência e a constante ampliação do acesso às tecnologias digitais ocasionaram no mínimo quatro transformações que merecem

reflexões na área dos letramentos: a) o crescimento e a diversificação do fluxo de informações por meios de comunicação analógicos e digitais, que provocaram transformações nas formas de leitura, produção e disseminação dos textos; b) a redução das distâncias espaciais, tanto em níveis geográficos quanto em níveis culturais e informacionais, favorecendo o conhecimento de diversas culturas e possibilitando a desconstrução de identidades; c) a redução das distâncias temporais ou a contração do tempo que ocasionam mudanças nas práticas de letramento em decorrência da velocidade e da instantaneidade das informações e produtos culturais que circulam nas mídias; d) a multissemiótica e as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto digital e suas respectivas transformações nos atos de ler e escrever. Sobre esse último ponto, Rojo (2009) observa que:

Já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (p. 106)

Ribeiro (2009) corrobora o pensamento de Rojo (2009) ao questionar quais habilidades deve ter o leitor para ler textos na tela e se essas habilidades são muito diferentes das desenvolvidas e utilizadas para a leitura e a escrita nos materiais impressos. De acordo com a pesquisadora, esses questionamentos servem como alicerce para as pesquisas na área do letramento digital, visto que o atual sistema de mídias, no qual estão inseridos a televisão, o rádio, a internet, o computador e outras máquinas digitais, disponibiliza variadas alternativas para as comunidades de cultura escrita, ampliando as práticas do leitor/escritor.

Inúmeros autores abordam o letramento muito relacionado ao objeto impresso: livro, jornal, revista, todos os formatos tradicionais, mais antigos e mais conhecidos no mundo, até hoje, mas e o computador? Onde fica esse objeto entre as práticas de leitura e escrita das pessoas? Será que essa máquina já entrou no rol das possibilidades mais próximas de leitura e escrita? Para isso, é preciso pensar em outro conceito, tão controverso quanto o de *letramento*, que é o de *letramento digital*. Será que este é mesmo *outro* conceito? Para que fins ele serve? Qual é sua abrangência? Que objeto de investigação está em foco quando se observa o letramento digital? (RIBEIRO, 2009, p. 22).

Segundo Ribeiro (2009), o conceito de letramento digital é mais complexo do que o próprio conceito de letramento, uma vez que a esse substantivo controverso é acrescido um adjetivo (digital) que modifica e especifica seu sentido. A pesquisadora destaca que a expressão letramento digital não é utilizada de forma irrestrita, sinalizando que outras expressões são vistas, como letramento informacional, letramento computacional, letramento midiático, letramento multimidiático e outras traduzidas do inglês *computer literacy* ou *information literacy* que, embora se assemelhem, não são em grande parte utilizadas como sinônimas, pois nem sempre possuem problemas e objetos equivalentes. Além disso, aponta que em Portugal são utilizados os termos *literacia visual* e *literacia mediática*, que da mesma forma se complementam, porém não possuem o mesmo significado.

Com relação à possibilidade de uso de outras nomenclaturas no lugar de letramento digital, como letramento computacional ou letramento multimídia, Ribeiro (2009) afirma que as referidas expressões compreendem apenas computadores ou suportes que aceitam diversas mídias em um mesmo dispositivo. Para ela, a especificação “digital” não é totalmente inadequada, visto que abrange qualquer dispositivo que utilize tecnologia digital, os bits e bytes. Além disso, sinaliza que a adjetivação dos letramentos se dá pela necessidade de recorte para o campo da pesquisa, diferenciando os tipos de letramento existentes e as respectivas habilidades que se quer observar ou auxiliar uma comunidade a desenvolver.

Para Ribeiro (2009), existe, hoje, uma tendência de formação de conceitos de letramento “desagregados” para designar um domínio de letramento ou para apontar novas funções em que a leitura e a escrita possam ser empregadas. Dada a existência de tantos domínios discursivos e a produção de textos de diversos formatos e veiculados em diferentes suportes, torna-se normal que a teoria dos letramentos se torne cada vez mais complexa. Com a chegada das tecnologias digitais e o seu uso para práticas sociais de leitura e escrita, surge mais uma subdivisão do letramento: o letramento digital. A especificação do termo letramento digital define “o domínio (ou não), pelo leitor, dos gestos e das técnicas de ler e escrever em ambientes que empregam tecnologia digital” (ibidem, p. 26) ou mais peculiarmente,

a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo

computador ou por outras tecnologias de mesma natureza. (RIBEIRO, 2009, p. 30).

Assim como não é possível falar apenas em letramento, mas em letramentos no plural, Ribeiro (2009) chama a atenção para a existência de *letramentos digitais*. Para ela, o pesquisador da área deve realizar um recorte dentro do tema mais amplo para chegar a um ambiente que deseje observar. Na rede, são múltiplos os espaços de práticas de leitura e escrita, como, por exemplo, um site (jornalístico, de paquera, de compra e venda), um blog (político, culinário, musical), um chat (educativo, empresarial, de relacionamentos), dentre tantos outros, que, por sua vez, exigem habilidades específicas e práticas diferenciadas de leitura e de escrita para sua compreensão, uso e interação. Portanto, como afirma Ribeiro (ibidem, p. 28), “letramento digital é um conceito amplo demais e que necessita de mais subcategorias”, tendo em vista os múltiplos caminhos que a rede oferece e as variadas habilidades específicas que exige para seu uso efetivo.

Dudenev, Hockly e Pegrum (2016) ressaltam que as novas tecnologias digitais proporcionam mudanças na língua, no letramento, na educação e na sociedade, fazendo com que num futuro próximo estejam tão entrelaçadas na linguagem e nas práticas de letramento que não seremos capazes de percebê-las. Ademais, destacam que muitas habilidades são necessárias para que os indivíduos possam participar das economias e sociedades pós-industriais interconectadas digitalmente, como “criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente” (p. 17). Nesse sentido, a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades supracitadas, sendo para isso necessário que os estudantes possuam:

um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassam os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto complexo de letramentos digitais a sua disposição. (DUDENEV, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 17).

Dessa forma, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) enfatizam que um ensino de língua relevante deve abarcar uma grande quantidade de letramentos, dentre os quais se encontram os *letramentos digitais*, definidos pelos pesquisadores como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (p. 17). Os letramentos digitais estão associados à presença de imperativos externos e internos, sendo os externos relacionados à necessidade de preparar os estudantes para a vida social, para a obtenção de um emprego e exercício da cidadania em mundo conectado pelas tecnologias digitais fora da sala de aula; enquanto os internos dizem respeito às vantagens que essas tecnologias possibilitam aos estudantes em sala de aula, especialmente em apoiar abordagens e metodologias construtivistas que possuem como foco o aluno. (SELWYN, 2011 *apud* DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

Os letramentos digitais podem ser reunidos em quatro grandes grupos, sendo eles: *linguagem, informação, conexões e re(desenho)*. Todavia, a classificação dos letramentos digitais nesses pontos focais não é estanque, uma vez que muitos deles se entrelaçam, utilizando princípios e habilidades de outros letramentos, tornando-se, assim, macroletramentos. A seguir, apresentamos um quadro com a variedade de letramentos digitais em seus respectivos grupos, conforme estabelecem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) em suas pesquisas, tendo em vista a necessidade de incorporação desses letramentos nas práticas pedagógicas do ensino de língua.

Quadro 02 – Letramentos digitais

PONTOS FOCAIS	LETRAMENTOS DIGITAIS	HABILIDADES
	LETRAMENTO IMPRESSO	Habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita.
	LETRAMENTO EM SMS	Habilidade de se comunicar eficientemente em internetês.

LINGUAGEM	LETRAMENTO EM HIPERTEXTOS	Habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato.
	LETRAMENTO MULTIMÍDIA	Habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo.
	LETRAMENTO EM JOGOS (macroletramento)	Habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles.
	LETRAMENTO MÓVEL (macroletramento)	Habilidade de navegar, interpretar informação, contribuir com informação e se comunicar por meio da internet móvel, incluindo a habilidade de se orientar no espaço da internet das coisas (onde a informação dos objetos do mundo real está interligada à rede) e da realidade aumentada (onde a informação proveniente da internet se sobrepõe ao mundo real).
	LETRAMENTO EM CODIFICAÇÃO	Habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar softwares e canais de mídia.
INFORMAÇÃO	LETRAMENTO CLASSIFICATÓRIO	Habilidade de interpretar e de criar <i>folksonomias</i> eficientes (índices de recursos online gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de tags).
	LETRAMENTO EM PESQUISA	Habilidade de fazer uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, incluindo a familiaridade com sua funcionalidade plena, bem como com suas limitações.
	LETRAMENTO EM INFORMAÇÃO	Habilidade de avaliar documentos e artefatos fazendo perguntas críticas, avaliando a credibilidade, comparando

		fontes e rastreando as origens da informação.
	LETRAMENTO EM FILTRAGEM	Uma inflexão do letramento em rede, ou seja, a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais online como mecanismos de triagem.
CONEXÕES	LETRAMENTO PESSOAL (macroletramento)	Habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade online desejada.
	LETRAMENTO EM REDE	Habilidade de organizar redes online profissionais e sociais para filtrar e obter informação; comunicar-se e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência.
	LETRAMENTO PARTICIPATIVO	Habilidade de contribuir para a inteligência coletiva das redes digitais e de alavancar a inteligência coletiva das redes mantidas a serviço de metas pessoais e/ou coletivas.
	LETRAMENTO INTERCULTURAL	Habilidade de interpretar documentos e artefatos provenientes de uma gama de contextos culturais, bem como comunicar mensagens eficientemente e interagir construtivamente com interlocutores pertencentes a diferentes contextos culturais.
(RE)DESENHO	LETRAMENTO REMIX (macroletramento)	Habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como de fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais.

Fonte: Próprio autor, baseado nas informações de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

No primeiro grupo direcionado à linguagem e à comunicação de sentido encontram-se letramentos que exigem o domínio: da língua escrita padrão (*letramento*

impresso); da linguagem oriunda das salas de bate-papo online e em mensagens de texto via celular, com uso de abreviações e *emoticons* (*letramento em SMS*); da produção de textos com abertura de hiperlinks para impulsionar a finalidade comunicativa (*letramento em hipertexto*); da compreensão e produção de textos com imagens, sons e vídeos (*letramento em multimídia*); da utilização de jogos como forma de facilitar o trabalho e a resolução de problemas do mundo real, utilizando-se habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais e cinestésicas (*letramento em jogos - macroletramento*); da utilização de dispositivos móveis, como smartphones e tablets para o desenvolvimento de uma compreensão do acesso à informação, da hiperconectividade e de um novo senso de espaço (*letramento móvel - macroletramento*); do uso efetivo, criação e modificação de softwares, ferramentas e aplicativos (*letramento em codificação*). (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

Quanto ao segundo grupo, com foco no processo de informação, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), localizam letramentos que requerem competências de: classificar recursos online compilados em índices e exibidos em nuvens de *tags* (*letramento classificatório*); criar estratégias apropriadas de busca (*letramento em pesquisa*); avaliar criticamente as informações encontradas online (*letramento em informação*); filtrar as pesquisas realizadas para evitar sobrecarga de informação (*letramento em filtragem*).

O terceiro grupo, com enfoque nas conexões, encontramos letramentos que abrangem conhecimentos de: criar e administrar uma identidade digital, representando de forma adequada a si mesmo (*letramento pessoal - macroletramento*); interagir em redes online com outras identidades digitais para busca de informações e intensificação da aprendizagem (*letramento em rede*); colaborar cognitivamente com as redes digitais, aumentando, assim, a inteligência coletiva (*letramento participativo*); construir relações transculturais efetivas, criativas e construtivas nas redes digitais (*letramento intercultural*). (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

Por fim, no quarto grupo com ponto focal no re(desenho) encontramos um letramento amplo que se destina à capacidade de criar, circular e interpretar remixagens nos ambientes da rede, como, por exemplo, a produção de *memes*¹¹,

¹¹ Conceito que trabalha com imagens, vídeos, sons e *gifs*, com tom humorístico, que “viralizam” rapidamente na internet, conseguindo muita popularidade.

combinação de canções, dublagem ou legendagem de filmes para surpreender o público, dentre muitas outras opções (*letramento remix – macroletramento*). Além da especificação da variedade de letramentos digitais como fruto de suas pesquisas, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apresentam uma multiplicidade de atividades pedagógicas¹² que podem ser utilizadas na aula de língua, trabalhando um ou mais letramentos dos quatro pontos focais apresentados anteriormente. Assim, os pesquisadores sinalizam a possibilidade de familiarizar estudantes e professores com uma extensa variedade de letramentos provenientes do uso das tecnologias digitais.

Em consonância ao exposto, Ribeiro (2009) assinala que agências diversas, diferentes da escola, podem contribuir para o desenvolvimento dos letramentos digitais. Todavia, a escola pode se tornar uma das agências mais importantes para que esses tipos de letramento aconteçam, mesmo que ao longo dos tempos tenha se tornado resistente para aceitar o uso de algumas mídias. Dessa forma, apropriar-se pedagogicamente de algumas práticas sociais que acontecem fora da escola pode uma boa alternativa, desde que seja capaz de possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de uma postura crítica por meio do acesso a textos de ampla circulação em diferentes suportes que se encontram em variados espaços sociais, fazendo com que os muros da escola que a isolam do mundo sejam mais frágeis e leves (*ibidem*).

No próximo capítulo, discutimos sobre a utilização dos smartphones nos processos de ensino e aprendizagem e discorreremos sobre redes sociais digitais e mídias sociais digitais, com ênfase nos aplicativos de mensagens instantâneas. De mais a mais, apresentamos o WhatsApp como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no ensino de língua materna.

¹² Cf., a respeito, DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky e PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução de Marco Marcionilo. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

2 REDES E MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Usuários frequentes de diversas ferramentas de mídias sociais, como os sites de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas (Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, WhatsApp, Messenger, Skype, entre outros) desenvolvidos para smartphone e outras tecnologias digitais móveis, nossos estudantes interagem, conectam-se a redes sociais online, compartilham informações, produzem conhecimentos e modificam constantemente o contexto em que vivem.

Nessa direção, é impossível pensar na total desvinculação entre os processos de ensino e aprendizagem e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão, que disponibilizam aos estudantes uma ampla gama de conhecimentos disponíveis em apenas um toque e lhes proporcionam novas formas de aprendizagem ainda pouco exploradas por grande parte das escolas brasileiras.

Neste capítulo, discorreremos sobre como as tecnologias digitais móveis, especialmente o smartphone, vem sendo utilizadas como ferramentas de apoio e mediação das práticas de ensino. Além disso, abordamos acerca das relações e distinções entre as redes sociais e as mídias sociais digitais, bastante utilizadas por nossos estudantes. Em seguida, apresentamos uma breve linha do tempo dos aplicativos de mensagens instantâneas e discutimos sobre como o WhatsApp pode contribuir como ferramenta pedagógica para a construção do conhecimento na área de Língua Portuguesa por meio do desenvolvimento de práticas de leitura e escrita.

2.1 O SMARTPHONE E OUTRAS TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS NA EDUCAÇÃO

As tecnologias digitais móveis possibilitam, hoje, novas formas de ser, estar, fazer, compreender, interagir e se relacionar no mundo, reconfigurando, conseqüentemente, novas formas de aprender e produzir conhecimento. Estamos diante de adolescentes e jovens imersos na cultura digital, uma geração de estudantes, usuários ativos de redes sociodigitais e aplicativos para smartphones e

outros dispositivos, que se sentem enfadonhos com estratégias tradicionais de ensino e aprendizagem (LUCENA, 2016), uma vez que disponibilizam mais horas do seu dia em contato com as tecnologias digitais, sobrepondo-se, assim, às quatro ou cinco horas diárias em que se encontram na escola, onde muitas vezes é proibido de usar o smartphone ou qualquer outra tecnologia móvel sob o pretexto de não desviar sua atenção das aulas.

A proibição do uso de smartphones e outros dispositivos em sala de aula é uma realidade em muitas escolas brasileiras. Segundo Moura (2009), esse é um dos grandes dilemas das salas de aula no século XXI, pois muitos professores alegam que os dispositivos utilizados pelos estudantes dispersam a atenção e, conseqüentemente, comprometem a aprendizagem. Entretanto, a pesquisadora chama a atenção para outras tecnologias que também podem dispersar a atenção dos estudantes, como o lápis e o papel, por exemplo, utilizados também em brincadeiras e dispersões durante as aulas.

Para além das plaquinhas comuns encontradas em muitas escolas, onde é possível se ler “*é proibido o uso do celular em sala de aula*”, no Brasil, muitos estados e municípios possuem leis que proíbem o uso do aparelho nas escolas. Uma pesquisa realizada por Rodrigues, Segundo e Ribeiro (2018) constatou a existência de doze leis que regulamentam o uso do celular nos espaços escolares, dentre elas oito na esfera estadual, três na esfera municipal e uma no distrito federal.

No âmbito federal, os pesquisadores identificaram o Projeto de Lei nº. 2.806/2011, que “proíbe o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas salas de aulas dos estabelecimentos de educação básica e superior” (p.112). Esse projeto tramitou na Câmara de Deputados e foi rejeitado em 2014, sob o argumento da relatora da comissão de educação de que o assunto deve ser discutido e analisado por cada instituição de ensino, com participação de educadores, estudantes, pais e conselho escolar. No âmbito estadual, foram encontradas leis pertencentes aos estados de Minas Gerais, São Paulo, Amazonas, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Ceará, Paraná e ao Distrito Federal. No âmbito municipal, as prefeituras de Recife (PE), Rio de Janeiro (RJ) e Herval d’Oeste (SC) possuem leis que legislam sobre o assunto.

De acordo com as análises de Rodrigues, Segundo e Ribeiro (2018), todas as leis foram criadas entre os anos de 1995 e 2008, período que marca o início da

comercialização dos primeiros celulares no Brasil e o desenvolvimento dos serviços de comunicação móvel, até o surgimento de uma terceira geração de aparelhos multimídia conectados à internet. Além dos espaços escolares, algumas dessas leis também proíbem o uso do celular em outros ambientes, como na igreja, no teatro e no cinema, por exemplo. Das leis apresentadas, sete delas não se referem apenas ao aparelho celular, incluem também outros dispositivos eletrônicos; sete leis proíbem a utilização dos aparelhos nos horários de aula e apenas duas permitem o uso em outras dependências da escola. Conforme a pesquisa, apenas duas leis – as do Rio de Janeiro e Paraná – se referem ao uso pedagógico, permitindo a utilização do celular com autorização, supervisão e orientação. Em 2016, o Estado de São Paulo alterou sua lei, possibilitando o uso do telefone celular para finalidades pedagógicas.

A criação de leis que regulamentam o uso do celular nas escolas demonstra claramente como a educação em muitos pontos do Brasil e até mesmo em outros países ainda não acompanhou o desenvolvimento tecnológico e a própria transformação da sociedade, resultante da modificação de pensamentos, comportamentos, hábitos e costumes em decorrência da utilização dos dispositivos tecnológicos móveis em seu cotidiano. Moura (2009), pesquisadora portuguesa, salienta que a ausência de bons hábitos por parte dos alunos com relação ao uso do aparelho celular, tanto na sociedade quanto nas escolas, é a principal motivação para a criação dessas leis proibitivas. Os estudantes não respeitam a atenção dos colegas em sala de aula e, muitas vezes, os pais atrapalham com ligações e mensagens em horários inoportunos.

Há, pois, uma falta de cultura digital da comunicação, levando a “demonizar” o telemóvel, que tem levado a criar leis e regulamentos proibitivos que o impendem de ser usado como ferramenta pedagógica na aula. É preciso respeitar e o respeito não está digitalizado. Por isso, é urgente que cada utilizador disponha dessa cultura e faça um uso racional do dispositivo, aproveitando as potencialidades de que dispõe. Neste sentido, o papel da escola é fulcral. (MOURA, 2009, p. 52).

Nessa direção, Moura (2009) aponta que a proibição dos dispositivos móveis na escola não é a melhor solução a ser tomada. Mister se faz que os estudantes compreendam em quais circunstâncias o uso do smartphone e de outros dispositivos eletrônicos é capaz de contribuir para a sua aprendizagem dentro de uma relação harmônica entre colegas e professores. Silva, V. (2017) corrobora o pensamento de

Moura (2009) ao afirmar que é ilusório pensar que as leis e posições contrárias ao uso do celular são capazes de garantir a ordem nas escolas. Os estudantes não conseguem mais viver em um mundo off-line, separados de seus smartphones, e “a postura anacrônica dessas leis inscreve a escola em um sistema de práticas de linguagem analógica e apaga o fato de os alunos pertencerem a um sistema de práticas de linguagem digital” (SILVA, V., 2017, p. 106). Para o pesquisador, os estudantes não veem diferenças entre o mundo real e o virtual, pois vivem em uma realidade mista, complexa e dinâmica.

Compreendemos, também, que os problemas oriundos do uso inadequado do celular em sala de aula não dizem respeito apenas à ausência de uma cultura digital dos estudantes e pais, como aponta Moura (2009), mas de uma cultura digital de toda a escola, que resulta em projetos pedagógicos, processos de formação docente e planejamentos de ensino que desconsideram todas as potencialidades pedagógicas dos recursos multimídia das tecnologias digitais para a melhoria da aprendizagem dos estudantes, como apontam diversos estudos com experiências exitosas com *mobile learning* – aprendizagem móvel.

Petit e Lacerda Santos (2016) enfatizam que a sociedade em rede, hoje, é caracterizada pela profusão de smartphones e tablets. Para eles, a conectividade dessas tecnologias digitais móveis com o *wi-fi* ou com a banda larga possibilita que os usuários se interconectem entre o espaço físico e o espaço virtual, configurando, assim, um novo espaço-tempo. Nesse contexto, a ampliação do ciberespaço e o desenvolvimento de tecnologias digitais móveis permitem a constituição do espaço virtual como um espaço de conhecimento. Petit e Lacerda Santos (2016) salientam que o uso pedagógico das tecnologias digitais móveis é emergente no campo da educação, e o *mobile learning* considerado pela Unesco como uma significativa modalidade educacional neste século.

O smartphone é o canivete suíço da cibercultura, uma vez que reúne várias tecnologias em uma só: telefone, câmera, microfone, GPS, agenda, computador, além dos aplicativos desenvolvidos pelos próprios usuários. Assim, sendo, a rápida transformação das tecnologias digitais móveis tem impactado a identidade do *mobile learning* [...]. (PETIT e LACERDA SANTOS, 2016, p. 310).

Segundo Petit e Lacerda Santos (2016), não há uma certa congruência entre os diversos pesquisadores da área na definição de *mobile learning*. Os pesquisadores

destacam que, enquanto objeto de estudo, o *mobile learning* deve ser mais do que um modismo diante de uma longa lista de “*learnings*” que são encontrados nos últimos tempos. Em suas pesquisas, os autores encontraram uma consistência conceitual e pedagógica do *mobile learning* em três eixos: “(i) a consideração dos diversos ambientes do cotidiano dos aprendentes, (ii) a democratização e a liberdade dadas aos aprendentes no design de suas experiências de aprendizagem, (iii) a intercomunicação e a colaboração da comunidade” (PETIT e LACERDA SANTOS, 2016, p. 316). Portanto, para além de buscas de definições exatas, o que realmente importa é “entender melhor em que medida o uso de tecnologias digitais móveis poderia provocar dinâmicas inéditas de construção de conhecimento” (*ibidem*, p. 311).

Lencastre, Bento e Magalhães (2016) elucidam que no *mobile learning* a aprendizagem não está limitada a horas de aula e locais predeterminados, visto que de posse de tecnologias digitais móveis amigáveis e comuns em seu cotidiano, os estudantes gerenciam sua aprendizagem dentro e fora do espaço da sala de aula, no tempo escolar ou não, o que potencializa as aprendizagens formal e informal. Com as tecnologias digitais móveis, os estudantes se motivam a prosseguir com os estudos iniciados na escola, bem como a buscarem de forma autônoma outros tipos de informações, além de se envolverem em redes de aprendizagem e conhecimento a partir da interação com os colegas e demais pessoas. O *mobile learning* não está centrado apenas na utilização de dispositivos digitais móveis, mas também na própria mobilidade do estudante (*ibidem*).

Conforme Moura (2009), as instituições de ensino devem oferecer aos estudantes ferramentas capazes de simular espaços de aprendizagem do mundo real. Dessa forma, as tecnologias digitais móveis são capazes de viabilizar esse objetivo. Para tanto, torna-se indispensável conhecer os estudantes usuários desses dispositivos, entender como os utilizam, como criam suas redes, como se comunicam, como se representam no mundo. Práticas pedagógicas de *mobile learning* devem considerar todos esses fatores, uma vez que todos eles interferem diretamente na forma como esses estudantes produzem conhecimento. Estamos lidando com a chamada “geração polegar” (*ibidem*).

A definição “geração polegar” (thumb generation) foi utilizada por Howard Rheingold em seu livro “Smart Mobs” para designar uma geração mais jovem com muita habilidade de escrever e enviar mensagens apenas com os dedos polegares

(MOURA, 2009). Não é apenas o uso do polegar nos dispositivos móveis que caracteriza a geração polegar. Ela passa mais tempo em casa conectada à internet, utilizando jogos, acessando redes sociais, enviando mensagens instantâneas, gravando e compartilhando vídeos, o que assinala transformações comportamentais significativas que devem ser consideradas pela escola.

Os jovens são os que mais utilizam esta forma de comunicação, tornando-a uma marca, um habitus dessa geração caracterizada, dentre outros fatores, pela grande imersão nas culturas digitais. Nesse sentido, o uso cada vez maior dos dispositivos móveis, e sua imersão nas culturas digitais, constituem-se hoje como alguns dos grandes desafios para a educação [...], pois estes jovens que são autores e produtores nas redes sociais precisam ter outra forma de comportamento, na escola, condizente com um modelo de educação que prioriza a reprodução e a transmissão de informação. (LUCENA e OLIVEIRA, 2014, p. 35).

Lucena e Oliveira (2014) esclarecem que esses estudantes, na interação com os dispositivos tecnológicos móveis, manifestam uma aprendizagem dentro de uma nova lógica, divergente da forma como o ensino tem sido pautado na escola. Essa geração, mergulhada nas tecnologias digitais móveis e hiperconectada, possui acesso a qualquer informação, comunicam-se e produzem conhecimentos. Diante disso, questionam: “o que então a escola irá oferecer a estes jovens? O que ensinar? Como ensinar?” (p.40). Portanto, conscientes de que esses jovens experimentam outras maneiras de produção e consumo de conteúdos, bem como são atuantes nas redes e mídias sociais, torna-se imprescindível que as instituições educacionais desenvolvam pesquisas e práticas pedagógicas capazes de entender a sociedade contemporânea, os sujeitos que a compõem e os ambientes e práticas formais e informais de educação (ibidem).

No fundo, conscientes ou não, esses jovens ao mostrarem desinteresses pelas escolas transmissoras de conhecimentos, conteudistas, que primam em seus processos pedagógicos pela memorização, padronização e universalização, ao tagarelarem enquanto professores discursam, estão apontando a todos que o saber magistral, tal qual inventado nos últimos séculos, não funciona com esses jovens e com as sociedades que eles estão reinventando. Talvez estejam nos informando que o mundo mudou, que os processos pedagógicos e as escolas precisam mudar radicalmente. (LUCENA e OLIVEIRA, 2014, p. 43).

Poderosas ferramentas de aprendizagem estão disponíveis nas mãos dos estudantes, cabendo aos docentes planejar e orientar seu uso de forma pedagógica

dentro e fora dos espaços escolares. É nessa perspectiva que surge o fenômeno BYOD (*bring your own device*) – “*traga seu próprio dispositivo*”. Segundo Lencastre, Bento e Magalhães (2016), o BYOD representa uma forma que algumas escolas têm encontrado de fazer com que os estudantes tragam seus dispositivos pessoais para a escola a fim de serem utilizados nas práticas de ensino e aprendizagem. Assim, escolas que não possuem laboratórios de informática podem utilizar o BYOD para transformar a sala de aula em um laboratório multimídia, usufruindo gratuitamente das vantagens do fenômeno e transferindo os custos de hardware e software para os estudantes, que se sentem mais confiantes na utilização de seus aparelhos para finalidades educacionais.

Quando o estudante traz seu próprio dispositivo móvel para a sala de aula, essa ação muda a sua relação com a escola e com os seus professores. Ele chega equipado não só com as tecnologias individuais, mas também com seu próprio ambiente de aprendizagem pessoal e redes sociais (SHARPLES et al., 2014), o que leva a que o seu potencial educativo não deva ser ignorado. (LENCASTRE, BENTO e MAGALHÃES, 2016, p. 04)

Sendo assim, Lencastre, Bento e Magalhães (2016) reconhecem o BYOD como um dos mais importantes movimentos com efeitos positivos para a educação nos próximos tempos, pois, ao permitir que os estudantes levem para a escola seus dispositivos tecnológicos, possibilita concretizar a realização de um sonho tão almejado na inserção das tecnologias na educação: a disponibilidade de um aparelho por estudante. Muitas iniciativas são desenvolvidas, hoje, com o movimento BYOD, trazendo resultados relevantes para a aprendizagem dos estudantes, como a *aprendizagem invertida*, a produção de *narrativas digitais*, a *aprendizagem baseada em jogos*, a *gamificação*, dentre outras, propiciando o compartilhamento de conteúdos, conhecimentos e experiências, estimulando a criatividade, a motivação e a interação por meio do contato com diferentes formas de linguagem, incentivando a colaboração na resolução de desafios e, enfim, centrando a aprendizagem no estudante (*ibidem*).

Isto posto, a utilização das tecnologias digitais móveis nos processos de ensino e aprendizagem representa na atual conjuntura não apenas uma necessidade, mas uma exigência de estudantes nascidos em um contexto tecnológico, que desconsideram práticas pedagógicas anacrônicas e proibicionistas. Suas experiências e ações cotidianas são mediadas por dispositivos tecnológicos, suas

diferentes formas de aprendizagem e de organização de conteúdos acompanham a flexibilidade, a conexão e a contínua transformação proporcionadas pelas linkagens que estabelece com as redes sociodigitais e ferramentas de mídias digitais em seus smartphones. Assim sendo, tendo em vista sua grande utilização para comunicação, entretenimento e interação, abordamos, a seguir, a influência das redes e mídias sociais digitais para a vida das pessoas em nossa sociedade.

2.2 RELAÇÕES ENTRE REDES SOCIAIS E MÍDIAS SOCIAIS NO CONTEXTO DIGITAL

Mídias digitais, mídias sociais digitais, redes sociais, redes sociais online, redes sociais digitais, redes sociais eletrônicas, redes sociais da internet, sites de redes sociais, sites de relacionamento, entre outros. Esses são muitos dos termos utilizados por diversos pesquisadores que investigam ambientes e aplicativos das mídias digitais e a conexão e a constituição das múltiplas relações humanas proporcionadas e estimuladas pelas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão.

Nesta seção, buscamos apresentar as distinções entre as redes sociais digitais e as redes sociais, termo oriundo dos estudos sociológicos acerca das relações humanas. De modo especial, discorreremos sobre as redes sociais digitais e as mídias sociais, ou mídias sociais digitais, termos muitas vezes utilizados como sinônimos em muitas pesquisas realizadas. Há semelhanças e diferenças entre os dois termos? Uma rede social digital pode funcionar como uma mídia social digital e vice-versa? No que tange ao objeto de estudo desta pesquisa, o WhatsApp pode ser considerado uma rede social digital ou uma mídia social digital?

As mídias digitais possibilitaram a construção de diversas formas de relacionamentos, principalmente por meio da criação de ambientes, sites e aplicativos, denominados como redes sociais digitais ou até mesmo como mídias sociais, destinadas ao estabelecimento de múltiplas relações e interações entre os indivíduos usuários das tecnologias digitais. Antes de conceituarmos as redes sociais digitais, diferenciando-as das redes sociais e das mídias sociais digitais, torna-se imperioso responder, primeiramente, ao seguinte questionamento: o que são mídias digitais?

Martino (2015) esclarece que a utilização do termo *mídias digitais* é utilizado para diferenciar as chamadas “novas mídias” ou “novas tecnologias” das *mídias analógicas*, como os jornais impressos, o rádio, a televisão, o cinema, entre outros. Segundo o pesquisador, as mídias analógicas funcionavam em uma base material, como a gravação de sons em discos de vinil ou de filmes e fotografias em películas, por exemplo.

Nas mídias digitais, esse suporte físico praticamente desaparece, e os dados são convertidos em sequências numéricas ou de dígitos – de onde digital – interpretados por um processador capaz de realizar cálculos de extrema complexidade em frações de segundos, o computador. Assim, em uma mídia digital, todos os dados, sejam eles sons, imagens, letras ou qualquer outro elemento são, na verdade, sequências de números. Essa característica permite o compartilhamento, armazenamento e conversão de dados. (MARTINO, 2015, p. 11).

Martino (2015) recorda que a utilização da palavra mídia, no Brasil, ocorreu quase como por acidente, a partir da apropriação sonora do vocábulo inglês “*media*”, plural do termo latino “*medium*”, que significa “meio”. Dessa forma, ao nos referirmos à mídia, estamos, de maneira costumeira, fazendo alusão aos meios de comunicação, que pouco a pouco deixam de ser analógicos e se tornam digitais. Ademais, as mídias utilizadas em determinados períodos da história estão vinculadas às formas como a sociedade se organiza em questões culturais, políticas e econômicas, o que modifica o posicionamento da sociedade em relação à construção e compartilhamento do conhecimento. Além disso, é preciso pensar que as mensagens sofrem modificações na forma como são veiculadas a depender do tipo de mídia utilizada, visto que “forma e conteúdo são partes intrínsecas do mesmo processo, e não há comunicação sem ambos” (*ibidem*, p. 188).

Nesse sentido, Martino (2015) nos apresenta a teoria de Marshall McLuhan de que o meio é a mensagem, ou em nossas palavras, a mídia é a mensagem e não apenas o meio, o canal em que ela é divulgada. Na teoria de McLuhan, as particularidades de cada meio de comunicação produzem modificações na maneira como as mensagens são produzidas e compartilhadas, transformando, inclusive, a nossa própria relação com a mensagem. Como lembra Martino (2015, p. 197), “não existe ‘transposição’ ou ‘adaptação da mensagem’: cada meio produz uma mensagem completamente nova a partir das informações”.

Por sua vez, na Teoria dos Meios de Joshua Meyrowitz, conforme Martino (2015), o conceito de mídia vai além da noção de “meios de comunicação” e passa a ser definida em torno de três elementos: *canal*, *linguagem* e *ambiente*. Como *canal*, ela está direcionada para a estrutura física do meio que leva a mensagem de um lugar a outro, sendo essa modificada de acordo com o meio utilizado, o que leva a concepção de mídia também como *linguagem*, especificando que cada meio possui uma gramática própria, peculiaridades que interferem de forma direta na mensagem, como, por exemplo, as adaptações de obras da literatura para o cinema (*ibidem*). Por fim, temos a concepção de mídia enquanto *ambiente*. Martino (2015) explica que cada meio apresenta suas limitações e características, oportunizando experiências sensoriais, psicológicas e sociais diferenciadas. Para ele, da mesma forma que o canal e a linguagem se modificam na transmissão de uma mensagem, origina-se, entre os interlocutores do processo comunicativo, um *ambiente* específico a partir do uso de uma dada mídia.

As características de cada uma das mídias, como a velocidade da informação, o tempo de resposta e as possibilidades de compartilhamento alteram o ambiente de comunicação no qual se está inserido. A possibilidade de troca de mensagens instantâneas via celular, por exemplo, afeta diretamente os relacionamentos humanos – ao mesmo tempo em que é possível estar metaforicamente com a pessoa com quem se está trocando mensagens, é possível estar ausente do ambiente no qual se está fisicamente, ignorando as pessoas ao redor. (MARTINO, 2015, p. 201).

Isto posto, concebidas as mídias como meios ou canais de comunicação, mensagens e ambiente, adentramos em nosso segundo questionamento: o que são redes sociais? Conforme Martino (2015, p. 55), “redes sociais podem ser entendidas como um tipo de relação entre seres humanos pautada pela flexibilidade de sua estrutura e pela dinâmica entre seus participantes”. A ideia de redes sociais é bastante antiga, sendo um conceito desenvolvido nas Ciências Sociais para elucidar algumas categorias de relação entre pessoas. De acordo com o pesquisador, a nomenclatura redes sociais passou a ser bastante utilizada com a expansão das mídias digitais e a conexão com a internet, especialmente com o desenvolvimento da Web 2.0, a partir dos anos 2000, que possibilitou novas formas de colaboração, interação e produção/uso/consumo de conteúdos pelos próprios usuários em plataformas dinâmicas das tecnologias digitais. Todavia, segundo Martino (2015), a utilização da ideia de redes sociais nos espaços da internet significa trespassar um modelo de

análise social para o ambiente virtual, o que demanda mudança no conceito. Por essa razão, adotamos o conceito de redes sociais digitais para diferenciá-la das redes sociais.

Muitas outras terminologias são utilizadas por pesquisadores diversos, como “redes sociais online”, “redes sociais conectadas”, “redes sociais da internet”, entre outras, conforme apresentadas no início desta seção. A constituição de relações nos espaços virtuais segue a lógica de estruturação e funcionamento das redes sociais, pautadas na *dinâmica* e na *flexibilidade*, por essa razão a transposição do termo oriundo das Ciências Sociais para os espaços virtuais (MARTINO, 2015). A forma de interação entre os participantes de uma rede caracteriza sua *dinâmica*, esse movimento, a quantidade e as variedades de conexões construídas entre os participantes, o fluxo de pessoas que entra e sai da rede. Com relação à *flexibilidade*, encontramos os laços, vínculos existentes em uma rede, que podem ser modificados a qualquer tempo mediante a dinâmica e as particularidades de seus participantes. A flexibilidade também está relacionada ao tamanho da rede, que pode aumentar ou diminuir consoante a entrada ou saída de participantes (*ibidem*).

Martino (2015) nos recorda que o termo redes sociais foi utilizado pela primeira vez pelo pesquisador britânico J.A Barnes, em um estudo acerca das relações sociais em Bremnes, uma vila com 4.600 habitantes no oeste da Noruega. Barnes objetivava, a partir da observação do dia a dia dos moradores, compreender o fluxo das relações sociais entre eles. O campo das relações sociais estudado por Barnes era formado pelas ligações de parentesco, amizade ou simples conhecimento entre as pessoas, estendendo-se, também, a pessoas que não possuíam um contato direto ou até mesmo não se conheciam. Dessa forma, pessoas mantinham relações com outras, que se relacionam com outras diferentes e assim por diante, numa espécie de ligação contínua entre elas, a qual denominou de rede social. Como aponta Martino (2015, p. 61), “uma característica das redes é ultrapassar fronteiras, criando ligações entre os indivíduos ou comunidades separadas em diferentes espaços”.

Consoante Fialho (2018), todos nós discorremos sobre redes e interagimos por meio de redes, sendo a sociedade a rede social mais antiga e complexa em que atuamos. Fialho (2018) corrobora as ideias de Martino (2015) ao enfatizar que a nomenclatura redes sociais é utilizada, atualmente, de forma equivocada, e que as

redes sociais virtuais, nomenclatura adotada por ele, reivindicam, de forma errônea, um lugar no âmbito das inovações das sociedades pós-modernas.

De fato, as redes sociais virtuais (prefiro chamar-lhe plataformas de comunicação virtual) são uma invenção deste século, ao invés das redes sociais que, numa perspectiva sociológica mais abrangente, nos remetem para o início da interação social humana. Sei bem que esta minha perspectiva não é pacífica! O conceito de rede social, massificado e amplamente difundido nos nossos dias, tem para as ciências sociais um caráter polissêmico e de difícil delimitação conceitual. Está imbricado numa complexa e exposta confusão de sentidos e contrassentidos. (FIALHO, 2018, p. 05).

Como aponta Fialho (2018), a busca atual por uma delimitação conceitual do termo redes sociais representa um campo de amplos debates entre os estudiosos das ciências sociais, o que ocasiona um grande conflito de sentidos. Entretanto, mesmo diante de tamanha confusão de conceitos, Fialho (2018) identifica um ponto em comum entre eles, que é a ideia da existência de uma relação entre uma ou mais partes. Não nos cabe aqui uma discussão pormenorizada acerca dos diferentes conceitos de redes sociais no campo sociológico, por isso nos delimitaremos à discussão dessas relações e interações que se estabelecem no campo das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão, buscando compreender a seguinte questão: o que se entende por redes sociais digitais?

Recuero (2012) esclarece que as redes sociais na internet não são constituídas de modo diferente das redes offline. As redes sociais na internet são apresentadas por meio das representações dos atores sociais, o que não possibilita um acesso direto ao próprio indivíduo, mas sim à sua representação em ferramentas, softwares e sites de rede social, também denominados de sites de relacionamento. Sendo assim, Recuero (2009) identifica as redes sociais na internet como padrões de relação, conexão e interação complexas estabelecidas entre atores sociais usuários das tecnologias digitais. Esses atores são efetivamente os nós que favorecem as conexões da rede. As redes sociais online são muito mais abrangentes e interconectadas do que as redes offline, apresentando laços associativos, que dependem da associação, de uma conexão por meio de sites, ferramentas e aplicativos de rede social, e laços de interação, constituídos das efetivas conversações e interações entre os atores usuários (*idem*, 2012).

Recuero (2012, p. 206) estabelece diferenças entre as redes sociais online e os sites de redes sociais, esclarecendo que “no meio digital, as conexões entre os

atores são marcadas pelas ferramentas que proporcionam a emergência dessas representações. As conexões são estabelecidas através dessas ferramentas e mantidas por elas”. Assim, as redes sociais digitais são conexões estabelecidas por grupos de atores que se conectam por meio de ferramentas e sites que medeiam essas conexões. Boyd e Ellison (2007) citados por Recuero (2012), definem os sites de rede social como serviços que possibilitam aos atores a construção de perfis públicos e semipúblicos, a articulação de listas de usuários com quem se mantenha conexão e a exploração de outras listas feitas por outros usuários dentro do sistema. Portanto, sites de relacionamento, ferramentas, softwares, recursos, serviços e aplicativos das tecnologias digitais não constituem redes sociais em si, mas mídias que propiciam a criação de laços e o estabelecimento de conexões e interações entre grupos de usuários denominadas redes sociais digitais.

Nos últimos anos, o desenvolvimento e a difusão de sites de rede social (Boyd e Ellison, 2007), como o Twitter e o Facebook, no cotidiano das pessoas inaugurou uma nova forma de espaço público, onde discursos emergem, se difundem e são legitimados. Esses sites não apenas modificaram as redes sociais mas, igualmente, estabeleceram formas de interação mais amplas (Primo, 2006), conversações mais abrangentes e públicas (Recuero, 2012) e novas convenções de linguagem (Honeycutt e Herring, 2009). Além desses conjuntos de transformações nas próprias formas de interação, os sites de rede social também tornaram essas comunicações registradas e capazes de ser buscadas, gerando grandes conjuntos de dados até então inexistentes. (RECUERO, 2016, p. 18).

Conforme Recuero (2016), os sites de rede social são conhecidos como novos espaços públicos, uma vez que se constituem como espaço comum aberto amplamente à participação. Esses sites suportam interações próprias de grupos sociais, modificando-as e ampliando-as, possibilitando interações mediadas pela fusão das linguagens verbal e não-verbal, aproximando-se, dessa forma, das conversações orais. Nesses sites, esses aspectos são ampliados à proporção que as características exercem influência sobre eles. Ademais, a possibilidade de registro e busca das interações facilitou o crescimento de pesquisas científicas que se interessam pela temática das redes sociais digitais.

Dada a grande utilização do termo redes sociais para se referir de forma equivocada aos sites e ferramentas que proporcionam as conexões e interações entre os indivíduos, formando, por conseguinte, as próprias redes, muitos pesquisadores passaram a se referir a esses serviços, sites, ferramentas e aplicativos como *mídias*

sociais. Ciribeli e Paiva (2011) elucidam que as mídias sociais dão suporte às redes sociais na internet, designando os meios pelos quais as redes sociais se conectam e se comunicam. Segundo os autores, são diferentes os tipos de mídias sociais, variando conforme suas finalidades e o público-alvo a que se destinam, possuindo focos diversificados, como contatos profissionais, amizades, relacionamentos amorosos, pesquisas, jogos, entre outros fins. As mídias sociais disponibilizam diferentes recursos que facilitam a interação, a comunicação e a produção de conteúdos entre os usuários, como espaços de postagem de mensagens instantâneas de texto e compartilhamento de imagens, áudio e vídeo, por exemplo (*ibidem*). Os pesquisadores apontam que são diversas as mídias sociais que dão acesso às redes sociais online, podendo-se considerar a própria internet como a mais importante mídia social para além dos blogs, microblogs, sites de relacionamento e aplicativos de mensagens de texto. Como exemplos de mídias sociais, citam o Facebook, o Messenger, o Twitter, o Youtube, o Skype, o Flickr, o LinkedIn, entre outros.

Com um olhar crítico e profundo, Primo (2012) questiona: o que há de social nas mídias sociais? Em suas discussões, o pesquisador destaca que em muitos trabalhos as mídias sociais são denominadas como aquelas por meio das quais pode-se conversar na internet. Outros trabalhos enfocam que todas as mídias são sociais, pois são desenvolvidas e mantidas no seio da sociedade, como o rádio, o jornal, a TV e o blog, não havendo, dessa maneira, distinção entre as mídias. Nessa perspectiva, Primo (2012) enfatiza que “o termo ‘mídias sociais’ despir-se-ia de qualquer relevância, já que não aparta nenhuma distinção: se todas mídias são sociais, nenhuma instância ficaria de fora. ‘Se tudo é tudo, nada é nada!’” (p. 619).

De forma mais específica, Primo (2012) questiona a falta de uma conceituação precisa para o termo mídias sociais, pois em muitos trabalhos o que se encontra é uma listagem de programas, ferramentas e sites que exemplificam mídias sociais, sem uma definição que delineie o seu conceito.

Já o termo “mídias sociais” parece hoje quase onipresente na imprensa e em periódicos científicos. Contudo, ainda existe uma demanda por definições que permitam delimitar melhor o conceito, como também argumentações que possam inclusive questionar sua validade. Com frequência artigos usam o termo de forma vaga, sem o conceituar. É como se mídias sociais fossem algo trivial, de significado pré-contido e transparente, um entendimento consensual e inquestionável. (PRIMO, 2012, p. 622).

Para fomentar suas discussões, Primo (2012, p. 623) apresenta alguns conceitos de mídias sociais desenvolvidas por alguns pesquisadores, tendo em vista apenas suas funcionalidades técnicas.

Lampe et al (2011, p. 2) tratam mídias sociais como um ferramental cujas interfaces de grande usabilidade facilitam a interação no ciberespaço: “O termo “mídias sociais” inclui uma variedade de ferramentas e serviços que viabilizam interação direta do usuário em ambientes mediados por computador”. [...] Telles (2010, p. 19), compartilhando do mesmo foco voltado para o Marketing Digital, apresenta a seguinte definição: “sites na internet construídos para permitir a criação colaborativa de conteúdo, a interação social e o compartilhamento de informações em diversos formatos”. [...] Kaplan e Haenlein (2010, p. 61) buscam assim delimitar o termo “...Mídias Sociais são um grupo de aplicativos baseados na Internet construídos a partir das fundações ideológicas da Web 2.0, e que permitem a criação e intercâmbio de Conteúdo Gerado pelo Usuário”.

Embora não discorde das delimitações apresentadas, Primo (2012) ainda persiste com sua crítica: o que é o social nas mídias sociais? Para ele, a utilização do adjetivo social parece funcionar apenas como um ingrediente que o tornaria diferenciado de outras mídias, como se o social fosse constitutivo desses meios digitais, conferindo-lhe qualidades intrínsecas. Elucida, ainda, que a qualidade “social” parece garantir às mídias uma socialização continuada e estabilizada. Como forma de exemplificação, apresenta o Facebook, interpelando se essa mídia social, no futuro, quando for abandonada e esquecida, continuaria a ser social. Consoante Primo (2012), mesmo as associações registradas nos bancos de dados armazenados na plataforma do Facebook não garantiriam o seu status “social”. O social não está situado em um local determinado, ele circula, é fluido, é movimento e conexão entre as coisas, e não as próprias coisas (*ibidem*).

Então, para Primo (2012) não há nada de social nas mídias sociais, pois “o que há (ou houve) de social só acontece (aconteceu) naquele momento em que os actantes estão ou estiveram) se afetando” (p.636), conforme discorre a Teoria Ator-Rede¹³. Suas críticas e questionamentos focam especificamente na ausência de uma conceituação ampla e precisa para o termo mídias sociais, problemático e deficitário,

¹³ A Teoria Ator-Rede (ANT), ou Sociologia das Associações (como também se autodenomina), faz uma crítica contundente ao que chama de Sociologia do Social. Esta perspectiva desacredita na possibilidade de uma matéria ou força social que esteja por trás dos fenômenos e que os possa explicar. Para Latour (2005), a Sociologia do Social confunde o que se quer explicar com a própria explicação. Circularmente, aquilo que se diz social é explicado justamente por ser social. [...] Para a ANT, o social é um produto das associações, mas não uma explicação. (PRIMO, 2012, p. 626-627).

sendo utilizado como um rótulo, uma etiqueta sem força conceitual. Ademais, reforça que não é errada a utilização do termo mídias sociais para se referir a esse conjunto de ferramentas/meios digitais, todavia chama a atenção para a não utilização do qualificativo social como algo determinístico.

Recuero (2012) também explica que as redes sociais digitais funcionam como mídias, sendo um de seus mais importantes impactos a difusão de informações. Os processos de disseminação de informações são estimulados pelas ações desenvolvidas pelos nós de uma rede, que transmitem informações a suas conexões. Como complexos dinâmicos, as redes sociais digitais são capazes de transmitir informações a nós muito distantes. Os atores interconectados em uma rede atuam como um meio por onde as informações circulam. Martino (2015) corrobora o pensamento de Recuero (2012) ao sinalizar que nas redes sociais online as informações transitam, em um espaço curto de tempo, entre um grande número de pessoas. Como resultando, tem-se “um fluxo ininterrupto de dados gerados, produzidos e reproduzidos entre os participantes” (MARTINO, 2015, p. 74).

Embora a rede social seja um conjunto de atores e suas conexões, suas propriedades, enquanto sistema, vão além da soma desses elementos. É assim que essas redes atuam como suportes para a difusão de informação. Cha et al (2009), por exemplo, examinaram esse processo no Flickr, um popular site de rede social focado em fotografias, analisando como o site funciona como meio de difusão de informações. Kwak et al (2010) chegam a indagar-se se o Twitter (que também pode ser considerado um site de rede social) é um meio de comunicação ou apenas uma rede. Essas redes, desse modo, funcionam também como meios de comunicação. Cada laço estabelecido no ciberespaço é, deste modo, um canal de trânsito de informações entre sujeitos e entre coletivos. Redes sociais online constituem-se, portanto, em mídia emergente, fruto de dinâmicas coletivas dos atores na difusão de informações no espaço digital. (RECUERO, 2012, p. 05).

Destarte, Recuero (2012) reforça a ideia de que as redes sociais online passam a atuar como um prolongamento dos nossos sentidos. Por meio de sites, aplicativos e ferramentas que as suportam, comumente chamadas de mídias sociais (PRIMO, 2012), as redes sociais online dilatam as capacidades de seus nós. É assim que os atores, por meio de suas representações em perfis na internet, constroem múltiplas conexões que dão acesso a uma gama infinita de informações, tornando, desse modo, as redes sociais digitais em meios de comunicação emergentes, que disseminam informações por meios de ferramentas, aplicativos e sites de redes sociais.

Isto posto, retomando um dos nossos questionamentos iniciais, quanto ao objeto de estudo desta pesquisa, o WhatsApp pode ser considerado uma rede social online ou uma mídia social, a exemplos dos sites de rede social? Dadas as discussões teóricas apresentadas, podemos conceber o WhatsApp como uma ferramenta de mídia social, mais especificamente um aplicativo de mensagens instantâneas que proporciona interação, comunicação, conexão, produção e compartilhamento de informações em diferentes linguagens. É possível observar que o WhatsApp enquanto mídia social também proporciona a constituição de redes sociais online, pois ao mesmo tempo que reproduz redes sociais offline (grupos da família e grupos de sala de aula, por exemplo), perpetuando conexões com pessoas conhecidas do nosso cotidiano, das quais possuímos o contato telefônico, mantendo, assim, laços de interação (RECUERO, 2012), também amplia nossas redes sociais online, possibilitando conexões com pessoas desconhecidas com as quais mantemos alguma relação de afinidade ou possuímos algum contato em comum.

Como forma de exemplificação, pensemos nos vários grupos que podem ser formados no aplicativo: família, profissão, estudos, vizinhança, compra e venda, serviços, entre muitos outros. Na maior parte desses grupos, não conhecemos todos os seus membros, mas algo em comum nos conecta, afinidades que mantém laços associativos (RECUERO, 2012) firmados pelo próprio aplicativo. Todavia, esses laços apenas associativos podem se tornam laços de maior interação, a partir do momento em que pessoas se aproximam e passam a interagirem com maior força, como, por exemplo, o estabelecimento de relações mais fortes entre dois membros de um grupo que se tornam fornecedor e cliente pela indicação de um outro membro do grupo.

Portanto, além de uma mídia social que possibilita a interação e a difusão de informações tanto para um quanto para muitos usuários, o WhatsApp propicia a conexão e a criação de laços que se estendem e se efetivam como redes sociais digitais. Na próxima seção, apresentamos uma breve retrospectiva dos mensageiros instantâneos lançados mais populares no Brasil a partir de 1990 até a chegada do WhatsApp.

2.3 OS APLICATIVOS DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS E O “BOOM” DO WHATSAPP

Hoje, temos à disposição para download gratuito um grande número de aplicativos de mensagens instantâneas, também denominados mensageiros ou comunicadores instantâneos, disponíveis para smartphones, tablets, computadores e outros dispositivos, possibilitando a produção de chats individuais ou em grupo destinados à comunicação, interação e entretenimento, abrangendo, ainda, finalidades profissionais e educacionais.

No Brasil, com o início da comercialização da internet entre os anos de 1994 e 1995, uma das maiores distrações de muitos usuários era a utilização de salas de bate-papo em alguns portais na internet, nos quais bastava-se escolher um *nickname* (apelido) e entrar na sala. Ainda hoje, existem diversos sites que oferecem os serviços de bate-papo gratuitamente com salas que variam por afinidades, temas, idade, região, orientação sexual, entre outras opções.

No ano de 1995, convivendo juntamente com as salas de bate-papo, surge o **mIRC**, um mensageiro desenvolvido para Windows por meio do protocolo IRC (Internet Relay Chat), um protocolo de comunicação via chat que possibilitava conversas privadas ou em grupo em canais específicos com pessoas de diversas partes do mundo. A inicial *m* antes das siglas IRC passou a designar um mensageiro próprio, desenvolvido por Khaled Mardam-Bey para o protocolo. Os canais do mIRC eram gerenciados por operadores, identificados por meio da utilização da @ (*@rodrigo*, por exemplo), que podiam expulsar usuários que desrespeitassem as regras do chat. Segundo Recuero (2001), o protocolo IRC foi criado em agosto de 1988 por Jarkko Oikarinen, um acadêmico finlandês da Universidade de Oulu, que desenvolveu o protocolo de comunicação e o sistema de canais.

Cada usuário, ao conectar-se ao sistema, escolhe um canal (ou mais) para “entrar” e ali encontra os demais usuários. Cada canal possui um tema ou fim específico. Existem canais relativos à países, cidades, bandas, hobbies etc. O IRC funciona através de vários servidores aos quais as pessoas se conectam e que, por sua vez, se interconectam entre si, permitindo que elas conversem, mesmo estando em servidores diferentes. É um dos protocolos de comunicação mais populares da Internet até hoje. Essa conversação dá-se basicamente pelo teclado, e pelos recursos que alguns programas, como o mIRC (um dos programas mais populares e mais utilizado pelos usuários

de IRC) proporciona, como o uso de cores, por exemplo. (RECUERO, 2001, p. 02).

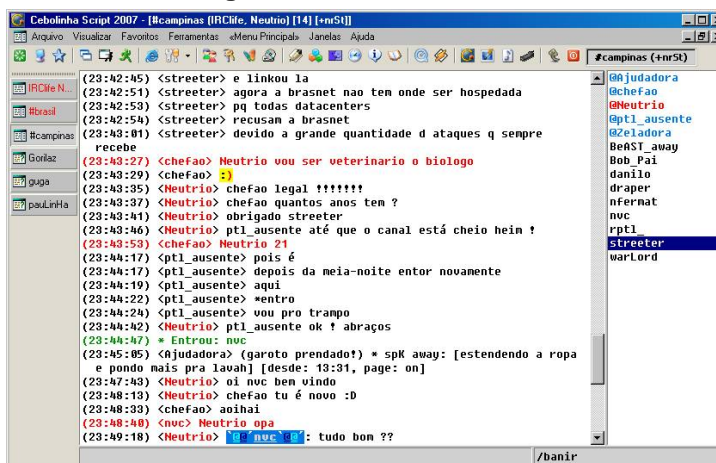
É importante lembrar que o mIRC ainda pode ser baixado por usuários que utilizam o sistema operacional da Microsoft Word, sendo sua última versão estável datada de 08 de fevereiro de 2019.

Figura 01 – Logotipo do mIRC



Fonte: <https://observador.pt/2015/09/17/oi-dd-tc-o-mirc-faz-20-anos/>

Figura 02 – Janela do mIRC



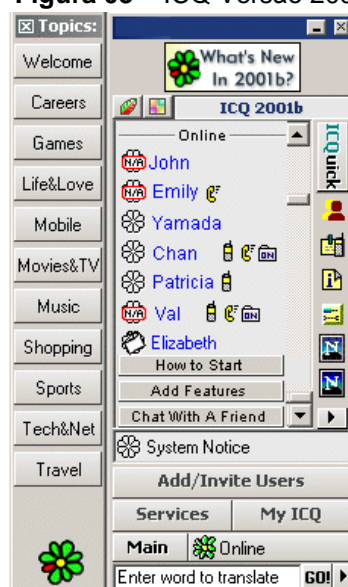
Fonte: <https://canaltech.com.br/entretenimento/o-bom-e-velho-mirc-nao-morreu-112/>

Em 1996, surge o **ICQ**, um mensageiro desenvolvido por quatro jovens israelenses (Yair Goldfinger, Arik Vardi, Sefi Vigiser e Amnon Amir), que posteriormente fundaram a empresa Mirabilis em 1998. O nome do mensageiro instantâneo foi criado a partir de um brinquedo com a frase “*I seek You*”, traduzida para o português como “*Eu sigo você*”, que possui o mesmo som de “**ICQ**” pronunciado em inglês. Sua logo apresentava uma flor com centro amarelado, pétalas esverdeadas e uma única pétala alaranjada. O programa possibilitava a realização de bate papos

individuais e em grupo, compartilhamento de arquivos, armazenamento de históricos, mensagens offline e criação de perfil.

A identificação permanente dos usuários do ICQ era feita por um número de identificação conhecido com UIN, uma vez que o e-mail e o login podiam ser alterados. O UIN também era utilizado para encontrar e adicionar novos amigos ao bate-papo. O software trazia como novidade a emissão de um som quando uma nova mensagem era recebida: “oh-ow”. Mesmo com queda de popularidade a partir dos anos 2000, o programa continuou a ganhar atualizações e, em 2014, ganhou versões para dispositivos móveis, além de passar a disponibilizar videoconferências e integração com sites de redes sociais, além de jogos e outras ferramentas para as conversações. A versão desktop ainda ser baixada para Windows, com última versão atualizada em 17 de novembro de 2018.

Figura 03 – ICQ Versão 2001



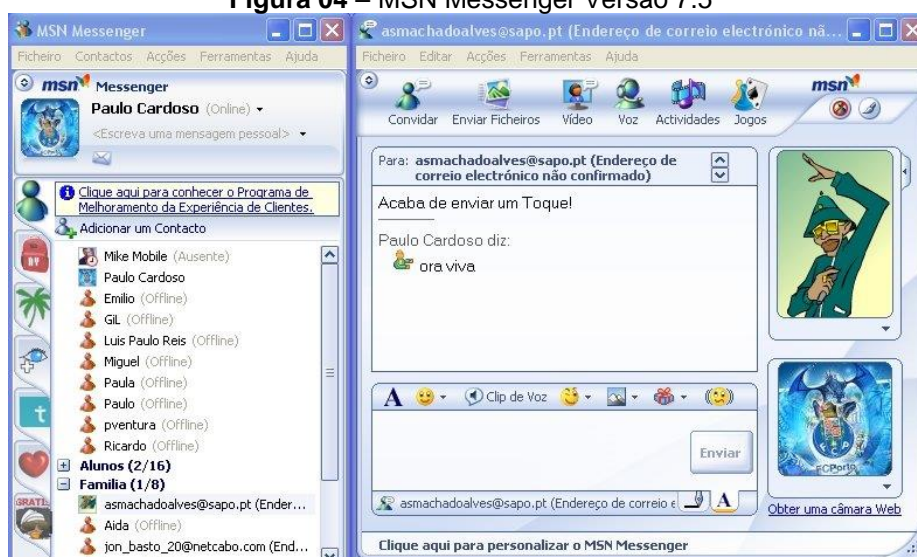
Fonte: <https://grupomarkzuckerberg.weebly.com/rip.html>

Em julho de 1999, surge o **MSN Messenger**, software de mensagens instantâneas da Microsoft. Com o mensageiro, os utilizadores podiam manter contato com outros usuários em tempo real, além de visualizarem uma lista de amigos virtuais disponíveis online e offline. O acesso ao programa se dava por meio de uma conta do Hotmail, MSN ou AOL, e suas atividades mais simples consistiam em conectar, mudar o status, adicionar, bloquear ou deletar usuários. Em 2000, o MSN passou a

disponibilizar o compartilhamento de fotos e arquivos. A partir de 2003, começou a oferecer o serviço de videoconferência e jogos. Em dezembro de 2005, o MSN Messenger passou a se chamar **Windows Live Messenger**, fazendo parte de um novo pacote de serviços da Microsoft denominado de Windows Live. Com o novo software, a proposta da Microsoft foi reunir os serviços do MSN aos recursos do sistema operacional Windows.

O MSN atingiu bastante popularidade no Brasil em decorrência dos variados recursos divertidos que apresentava, como a mudança de fonte das conversas, a utilização de emoticons, o envio de *winks*, animações que tomavam conta de toda a janela do aplicativo, e a funcionalidade “chamar atenção” do interlocutor que demorava responder às mensagens, fazendo com que a tela do contato vibrasse e emitisse um alto som. Além disso, o programa possuía integração com o Windows Media Player, exibindo abaixo do nome do usuário a música que ele estava escutando no momento. O mensageiro também oferecia a ferramenta de jogos online com outros usuários, disponibilizando os jogos Xadrez, Campo Minado e Paciência. Ademais, as notificações na tela apresentavam os usuários que entravam online, alteravam o status ou se desconectavam. Com a disponibilização da versão MSN Messenger Plus, outras funcionalidades para personalização da tela foram acrescentadas. O Windows Live Messenger, popular MSN, encerrou suas tarefas em maio de 2013, sendo substituído pelo Skype, comprado pela Microsoft em 2011.

Figura 04 – MSN Messenger Versão 7.5



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-46-Interface-grafica-do-MSN-Messenger-75-Como-exemplo-o-servico-de-voz-so_fig14_37654595

Nesse mesmo período, entre 1997 e 1999, outros comunicadores instantâneos foram lançados, porém com menor popularidade entre os usuários da internet, como o **AIM** (*AOL Instant Messenger*), software de mensagens instantâneas da AOL, empresa que comprou a Mirabilis, então proprietária do ICQ em 1998. O AIM foi lançado em 1997 e, assim como os outros comunicadores, permitia comunicação instantânea por meio de texto, voz e vídeo, além de compartilhamento de arquivos, sendo descontinuado em 2017. Em 1998, é inaugurado o **Yahoo! Messenger**, igualmente conhecido por YIM, mensageiro instantâneo da empresa Yahoo!, apresentando os mesmos recursos comuns de comunicação instantânea dos seus concorrentes. Em sua versão 11 de 2009, o Yahoo! Messenger passou a incorporar recursos de integração de imagens e vídeos com o Flickr e o Youtube. As atividades do mensageiro foram encerradas em julho de 2018 tanto para as versões web quanto para o aplicativo para smartphones. Ainda em 1998, surge o **Odigo**, entretanto, em meio a tantos concorrentes e pouca repercussão, acabou sendo descontinuado em 2005.

Figura 05 – Yahoo! Messenger para IOS

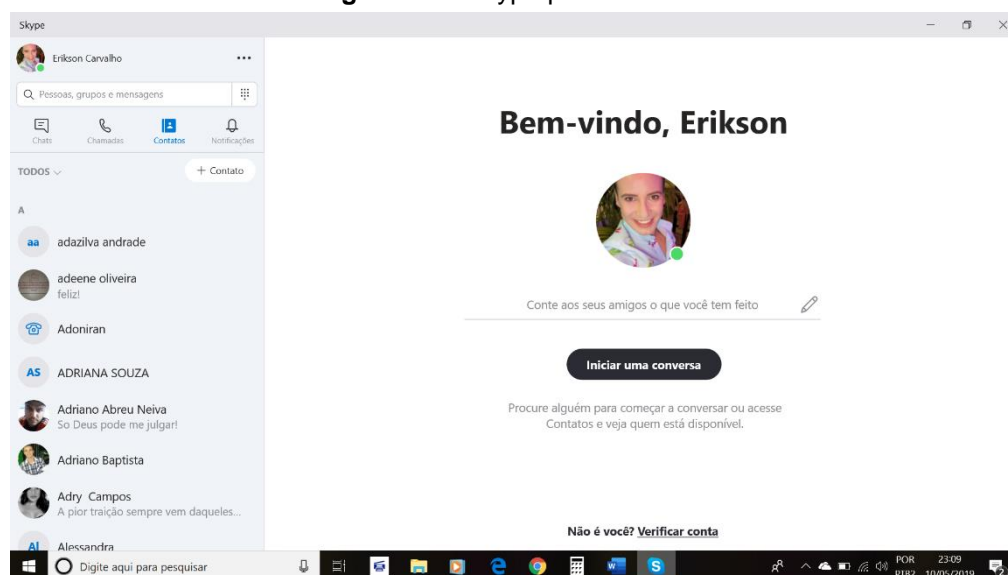


Fonte: <http://www.appsread.com/2015/12/yahoo-messenger-for-ios/>

Já em 2003 nasce o **Skype**, um software multiplataforma de comunicação gratuita via internet que integra mensagens de texto e chamadas de voz e vídeo, criado por Janus Friis e Niklas Zennstrom. Em 2005, o Skype foi vendido para a empresa Ebay e a partir de 2011 passou a pertencer à Microsoft. As chamadas de

áudio e vídeo são gratuitas com grupos de até 50 pessoas. O programa também possibilita a realização de chamadas nacionais e internacionais para telefones fixos e móveis, como também o envio de SMS. Esses serviços são pagos, com tarifas reduzidas, obtidos por meio de compra de créditos ou assinatura, permitindo a utilização de telefones comuns para a realização de chamadas para o Skype, como também a realização de chamadas para qualquer telefone do mundo por meio do programa. Além disso, é possível gravar chamadas e legendas ao vivo, editar mensagens inteligentes e chamar a atenção do interlocutor pelo uso da @, compartilhar localização, enviar arquivos, usar o tradutor, entre outros. O software está disponível para download em diversos dispositivos: telefone, desktop, tablet, web, Alexa e Xbox.

Figura 06 – Skype para Windows



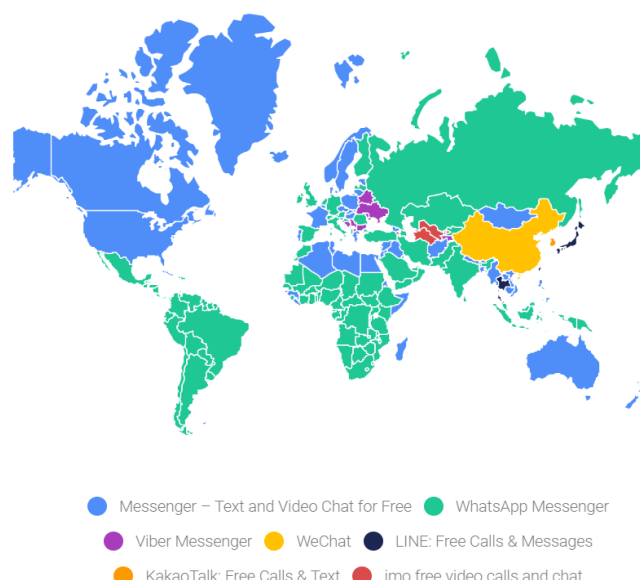
Fonte: Próprio autor

Sites de redes sociais como o Orkut e o Facebook, ambos lançados em 2004, também disponibilizaram serviços de chat em suas plataformas, embora esses não se constituíssem como mensageiros instantâneos. Posteriormente, em 2011, o Facebook lançou seu próprio mensageiro para smartphones, denominado **Facebook Messenger**, destinado exclusivamente aos chats com os contatos da rede, separando-o do aplicativo de acesso à mídia social. Outros aplicativos de mídias sociais também disponibilizam serviços de mensagens diretas nos próprios apps, como o Twitter, lançado em 2006, e o Instagram, fundando em 2010. Em 2005, a Google lançou o **Google Talk**, também conhecido como GTalk, um mensageiro de

interface simples com recursos de mensagem de texto, também com opções de áudio e vídeo, que poderia ser acessado por meio da página do Gmail na web ou instalado como software no computador. Em 2013, o Google Talk foi substituído pelo **Hangouts**, serviço de chat da Google também acessado via web ou por aplicativo para smartphones.

Com a evolução das tecnologias digitais móveis e a ampliação dos serviços de internet móvel, são desenvolvidos diversos aplicativos de mensagens instantâneas para smartphones, tablets e outros dispositivos. Dentre esses aplicativos, destaca-se o **WhatsApp**, que se tornou bastante popular entre os usuários desde sua criação em 2009, liderando atualmente o ranking dos mensageiros instantâneos mais utilizados em todo o mundo. Segundo dados de uma pesquisa realizada pela *SimilarWeb*, companhia de tecnologias de informação, sediada em Londres, que desenvolve serviços de web analytics, mineração de dados e inteligência empresarial, o **WhatsApp** é o principal aplicativo de mensagens instantâneas em 112 países, seguido do Messenger, aplicativo de mensagens do Facebook, que lidera em 57 países. É importante lembrar que tanto o WhatsApp quanto o Messenger são de propriedade do Facebook. A figura 07, abaixo, apresenta os aplicativos de mensagens mais populares em todos os países a partir de informações coletadas em dezembro de 2018 por meio do sistema Android, publicados, posteriormente, em janeiro de 2019 no site da companhia.

Figura 07 – Aplicativos de mensagens instantâneas mais populares em todos os países



Fonte: <https://www.similarweb.com/blog/mobile-messaging-app-map-january-2019>

Como podemos observar, o WhatsApp disputa, mundialmente, mercado com mensageiros instantâneos semelhantes, como o Messenger, o Viber, o Line e o WeChat, por exemplo, que também apresentam recursos de mensagens de texto, compartilhamento de imagem, áudio e vídeo, chamadas de voz e videochamadas, diferenciando-se entre si em alguns detalhes. Entretanto, abordaremos adiante apenas o histórico, as características e funcionalidades do WhatsApp, plataforma escolhida diante de sua popularidade entre os estudantes para o desenvolvimento das atividades da presente pesquisa.

O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, com chamadas de voz e de vídeo, disponível atualmente para dispositivos com sistema Android, iOS, kaiOS, Windows Phone e computadores MAC e Windows. O aplicativo foi desenvolvido em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, ex-funcionários da Yahoo!. O nome do aplicativo é uma brincadeira com a expressão “*What’s Up?*”, traduzida como “*E aí?*” ou “*Como vai?*”. O aplicativo surgiu como uma alternativa às mensagens SMS e foi aprimorado para o compartilhamento de arquivos em formatos diversos, além de oferecer suporte para realização de ligações por voz e videochamadas. Em fevereiro de 2014, o WhatsApp foi vendido para a empresa Facebook pelo valor de 19 bilhões de dólares.

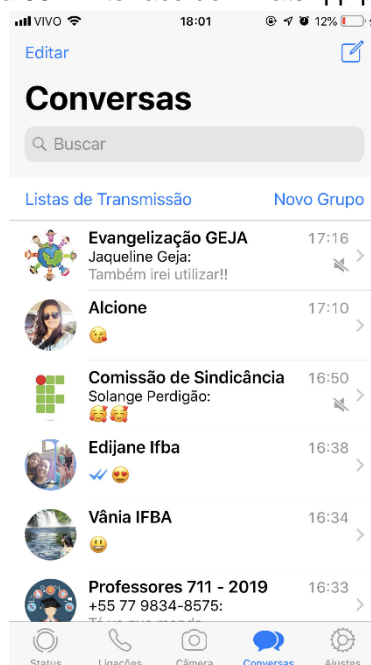
Para a utilização do WhatsApp, é necessária a criação de uma conta de usuário por meio de um número de telefone. O aplicativo sincroniza os contatos com a agenda do telefone, evitando, assim, que seus usuários tenham que adicioná-los em uma agenda separada. Uma vez que os usuários são registrados por meio de um número telefônico, o aplicativo identifica todos aqueles que são usuários do software. Com relação à segurança padrão, o WhatsApp possui criptografia de ponta a ponta, o que possibilita que as mensagens e ligações realizadas não sejam acessadas por terceiros. Conforme informações do site do aplicativo:

A criptografia de ponta-a-ponta do WhatsApp está disponível quando você e as pessoas com as quais você conversa utilizam nosso aplicativo. Muitos aplicativos criptografam mensagens entre você e eles próprios, já a criptografia de ponta-a-ponta do WhatsApp assegura que somente você e a pessoa com a qual você está se comunicando podem ler o que é enviado e ninguém mais, nem mesmo o WhatsApp. Isto porque mensagens são criptografadas com um cadeado único, onde somente você e o destinatário possuem uma chave especial para abrir e ler a mensagem. E para uma proteção ainda maior, cada mensagem que você enviar possui um cadeado e uma chave. Tudo isso acontece automaticamente: não é necessário ativar configurações ou estabelecer conversas secretas especiais para garantir a segurança de suas mensagens. (WHATSAPP, 2019).

Ainda com relação à segurança, o aplicativo disponibiliza um serviço opcional de verificação em duas etapas, que consiste na criação e ativação de uma senha de seis dígitos pelo usuário. No cadastramento desse PIN, também é possível inserir um endereço de e-mail, que será utilizado caso o usuário esqueça sua senha ou queira desativar o recurso de verificação em duas etapas. Essa verificação é realizada periodicamente por meio da solicitação de inserção do PIN cadastrado.

Quanto aos recursos do WhatsApp, é possível a realização de chats individuais e em grupo com até 256 pessoas. Nos chats, é permissível o compartilhamento de contatos, localizações, imagens, animações, figurinhas, e vídeos com até 16MB, além de arquivos nos formatos csv, doc, docx, pdf, ppt, pptx, rtf, txt, xls, xlsx e, até mesmo, arquivos comprimidos em zip e rar ou aplicativos apk, com limite de tamanho de 100 MB. As mensagens de texto podem ser formatadas em negrito (mensagem entre *asteriscos*), itálico (mensagem entre _traço_), tachado (mensagem entre ~til~) e monoespaçado (mensagem entre três ``crases``). Nas conversas em grupo, também é possível mencionar uma pessoa em especial utilizando o símbolo @ antes do nome do usuário, como, por exemplo, @Fernanda. O aplicativo possibilita, ainda, configurações de privacidade, que podem limitar o acesso à sua última visualização, foto de perfil, status, envio de mensagens e recibo de leitura. Os contatos indesejados podem ser bloqueados para assegurar sua privacidade.

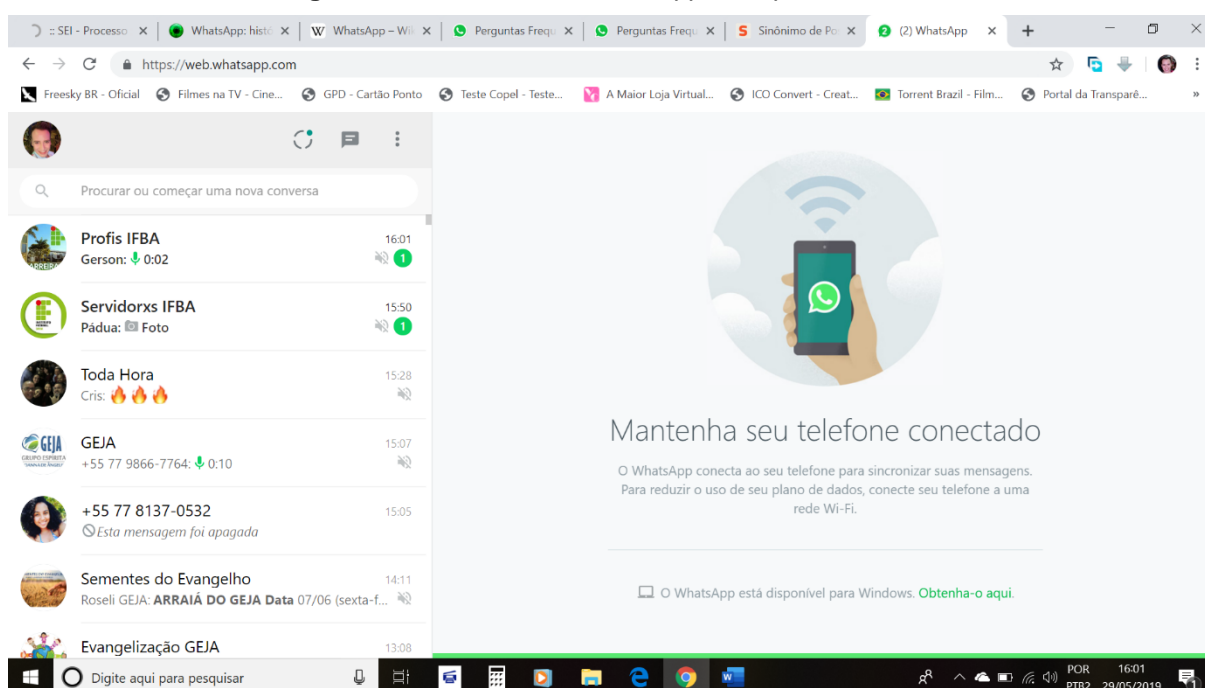
Figura 08 – Interface do WhatsApp para iOS



Fonte: Próprio Autor

Além do espaço de conversação, o WhatsApp dispõe de um espaço para a criação e postagem de status com mensagens de texto, imagens, gifs animados e vídeos de até 30 segundos, que são apagados após 24h. O aplicativo também conta com as versões WhatsApp Web e WhatsApp Business. O primeiro é uma ferramenta que propicia a utilização do aplicativo no computador por meio de um navegador da internet ou através do download e instalação do software para PC. As mensagens do aplicativo são sincronizadas com o computador a partir da leitura de um QR Code. Para acessar o WhatsApp Web é necessário que o smartphone esteja conectado à internet, visto que a ferramenta apenas espelha o conteúdo do aplicativo no computador.

Figura 09 – Interface do WhatsApp Web para Windows



Fonte: Próprio Autor

Com relação ao WhatsApp Business, trata-se de uma versão do aplicativo exclusiva para empresas, que facilita interação com os clientes, oferecendo ferramentas para automatizar, classificar e responder de forma rápida as mensagens. Essa versão do aplicativo apresenta o mesmo visual e recursos da versão padrão, diferenciando-se pela inclusão de um perfil comercial, contendo endereço, e-mail, site e telefone da empresa. Apresenta, ainda, a função estatísticas, que propicia o levantamento de quantas mensagens foram enviadas, entregues e lidas, bem como a

ferramenta de envio de mensagens automáticas de saudação e ausência caso esteja fora do expediente de trabalho.

Com seus variados recursos de comunicação, interação e entretenimento, o WhatsApp conquistou popularidade entre pessoas de diversos países. Suas funcionalidades passaram a ser exploradas em atividades de diversas áreas de pesquisa, inclusive na Educação, passando a ser utilizado como uma ferramenta de potencial pedagógico destinada aos processos de ensino e aprendizagem nas variadas áreas de conhecimento. Sendo assim, abordaremos, a seguir, a utilização dos espaços de escrita disponíveis no WhatsApp para práticas de leitura e escrita no ensino de língua materna.

2.4 O WHATSAPP COMO ESPAÇO DE ESCRITA ONLINE PARA PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Em meio à cultura digital, as práticas sociais e culturais estão delineadas pela mediação das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão conectadas à internet, que possibilitam o acesso a sites diversos, ferramentas de mídias sociais, redes sociais digitais, jogos online, softwares e muitos aplicativos que propiciam informação, comunicação, interação, entretenimento, organização de tarefas e muitas outras atividades que integram nossas ações cotidianas.

Nesse sentido, transformam-se e reestruturam-se, principalmente, novas formas de aprender, requisitando das instituições de ensino e dos docentes o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas com a cultura juvenil e com a cultural digital em que vive grande parte dos nossos estudantes. Mesmo considerados por muitos como nativos digitais, capazes de configurar suas práticas sociais por meio de dispositivos da cibercultura, é importante perceber que esses estudantes, muitas vezes, não dispõem de fluência digital para gerenciar sua autoaprendizagem, o que demonstra a relevância da atuação do professor enquanto mediador capaz de articular os momentos de aprendizagem articulados com as tecnologias digitais (PORTO, OLIVEIRA e CHAGAS, 2017).

Conectados em seus dispositivos móveis, recheados de aplicativos distintos com finalidades diversas, os estudantes mostram que são capazes de ressignificar

suas práticas e produzir conhecimentos na interação com o outro por meio das diferentes linguagens que se entrelaçam nas telas digitais. Os aplicativos de mensagens instantâneas, por exemplo, propiciam o diálogo, a interação, o compartilhamento de experiências e conhecimentos que promovem a ressignificação de suas aprendizagens. A possibilidade de troca de mensagens, imagens, vídeos e documentos de forma rápida gera experiências interativas que modelam novas práticas de uso da linguagem.

O WhatsApp Messenger, por exemplo, com popularidade incontestável entre os estudantes, tem sido bastante utilizado por eles e seus professores com fins de comunicação extraclasse e compartilhamento de arquivos em diversos formatos que complementam e estendem as práticas de sala de aula. Outras funcionalidades do aplicativo, como a formação de grupos online, por exemplo, possibilitando a conexão de indivíduos que compartilham interesses comuns, o tem tornado objeto de pesquisas acadêmicas nos últimos anos, que pretendem investigar o seu potencial pedagógico para o desenvolvimento de competências e habilidades em diversas áreas do conhecimento.

Linhares, Chagas e Silva (2017) destacam duas formas de utilização do WhatsApp, uma direta e outra indireta, no desenvolvimento de pesquisas no campo da educação. Na forma direta, o aplicativo faz parte da pesquisa e é utilizado efetivamente para o desenvolvimento de estratégias, com pedagogia fundamental, em intervenções pedagógicas ou pesquisa-ação. Nessa forma de pesquisa, os pesquisadores criam grupos para as práticas pedagógicas propostas, nos quais professores e estudantes compartilham textos, imagens e outros arquivos, a fim de expandir os conteúdos trabalhados em sala de aula, esclarecem dúvidas, sugerem leituras, estimulam o diálogo e a interação para a construção do conhecimento. Quanto à forma indireta, os pesquisadores utilizam o WhatsApp, nos grupos já criados, apenas “como instrumento de pesquisas por meio do monitoramento das conversas e discussões registrados nesses espaços” (ibidem, p. 106).

Segundo Linhares, Chagas e Silva (2017), no Brasil, muitas pesquisas sobre o WhatsApp se concentram nas áreas de Educação e Linguística, com trabalhos voltados para a pesquisa-ação e propostas de intervenção nos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. Entretanto, para os autores, essas pesquisas ainda são escassas.

Conhecemos as transformações comunicacionais e sociais que a ferramenta WhatsApp vem provocando, desde seu lançamento aos dispositivos móveis e a telefonia digital, mas estamos diante de um novo objeto, notado, mas ainda pouco estudado por pesquisadores da educação. No entanto, já é perceptível o crescimento de interesse nessa ferramenta como centro ou periferia nas discussões a respeito do impacto dos dispositivos móveis, das redes sociais digitais, dessa ferramenta multilinguística e multimidiática de comunicação, dos novos ambientes e plataformas de educação. (LINHARES, CHAGAS e SILVA, 2017. P. 108).

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, infelizmente ainda são poucas as pesquisas que investigam as habilidades que compreendem as práticas de leitura e escrita desenvolvidos no WhatsApp. Mais pesquisas vêm sendo realizadas com o aplicativo no campo da linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, todavia pouco se tem encontrado referente ao ensino de língua materna. Nesse sentido, delineamos as seguintes questões: O WhatsApp Messenger pode se constituir como dispositivo pedagógico para o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem? No campo das múltiplas linguagens, que espaços de escrita online disponíveis no WhatsApp possibilitam práticas de leitura e escrita? Como esses espaços podem ser utilizados para o desenvolvimento dessas práticas no ensino de língua materna? Por meio do diálogo com aportes teóricos das áreas de linguagens e educação, buscamos ampliar as discussões em torno desses questionamentos.

Moreira e Trindade (2017) assinalam que os dispositivos móveis possuem potencialidades que os tornam ferramentas significativas para a criação de ecossistemas digitais educacionais destinados ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem capazes de motivar os estudantes e lhes proporcionar a aquisição de competências diversas. Dessa forma, sinalizam a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas para adequá-las ao perfil dos estudantes que frequentam as salas de aula hoje, possibilitando-lhes o acesso a práticas motivadoras e estimulantes que despertem o desejo de aprender por meio do funcionamento em rede e do trabalho colaborativo. Nesse sentido, Moreira e Trindade (2017, p. 50) destacam que o WhatsApp se afirma como uma ferramenta que proporciona aos estudantes e professores “oportunidades de aprendizagem desenhadas ‘à medida’ e passíveis de serem concretizadas em praticamente qualquer lugar, a qualquer hora”, justamente por ser acessível de maneira quase generalizada a uma grande parte de dispositivos móveis.

De facto, este aplicativo permite aos seus utilizadores, de uma forma bastante simples, manter contato com os amigos ou colegas, dependendo apenas de uma ligação à Internet para ser informado, em tempo real, de qualquer *update* realizado. Esta questão, aliada ao seu baixo custo, acessibilidade, eficiência e linguagem natural tornam o WhatsApp, cada vez mais, uma ferramenta mais atrativa para uso em ambiente educativo do que muitas outras existentes no mercado (CHURCH; OLIVEIRA, 2013; BOUHNİK; DESHEN, 2014). Como tem uma interface muito intuitiva, o WhatsApp tem vindo a ter cada vez mais utilizadores, que delem fazem uso para comunicação instantânea com um ou mais elementos da sua lista de contatos. E foi esta mesma simplicidade que lhe valeu o “bilhete” de entrada na sala de aula. (MOREIRA e TRINDADE, 2017, p. 55-56).

Isto posto, as tecnologias digitais transformam os ecossistemas de aprendizagem, o que possibilita ao professor o desenho e a arquitetura de variados ambientes de ensino e aprendizagem que aproveitem as potencialidades de diferentes plataformas da Web 2.0, como o WhatsApp, por exemplo. Essas diferentes estratégias são destinadas aos estudantes conhecidos como “*producers*” (SELWYN, 2012 *apud* MOREIRA e TRINDADE, 2017, p. 54), aqueles que usufruem das informações disponíveis na rede e, a partir delas, são capazes de produzir e compartilhar novos conhecimentos.

Amarante e Fontana (2017) relatam que a utilização do WhatsApp, no âmbito educacional, tem um grande potencial para a criação de espaços de trabalho alternativos aos espaços tradicionais, criando ambientes informais de colaboração e aprendizagem. “Os resultados apontam para a valorização, por parte dos estudantes, de aplicativos que tornam a comunicação mais fluida e informal, especialmente em horários extraletivos” (ibidem, p. 137). De acordo com as pesquisadoras, os estudantes podem transformar momentos mortos, como filas de espera e transportes, por exemplo, em momentos de aprendizagem. Como extensão da sala de aula, no WhatsApp o debate e a interação são prolongados com subsídios e registros proporcionados pelas tecnologias fora do ambiente escolar, promovendo conectividade contínua dos estudantes com professores e colegas, levando-os “a assumir um papel ativo na construção do conhecimento como é desejável que se suceda” (ibidem, p. 133).

No WhatsApp, tanto nas práticas síncronas quanto nas assíncronas, reconfigura-se o papel do professor, uma vez que o conhecimento é construído por todos de forma colaborativa no processo de interação. O aplicativo é capaz de

estabelecer uma conexão entre a aprendizagem formal da sala de aula e aprendizagem informal propiciada por outros ambientes do cotidiano dos estudantes, nos quais eles se assenhoram de suas práticas sociais para a construção de outros conhecimentos. Por sua vez, a interação realizada no aplicativo favorece a troca de conhecimentos, mostrando que o WhatsApp não se constitui apenas como rede de conexões sociais, mas também como uma rede educativa. Assim, os docentes possuem à sua disposição uma ampliação da sala de aula onde podem trabalhar e colaborar com os estudantes. (MOREIRA e TRINDADE, 2017).

A presença do professor é fundamental para que a utilização de um aplicativo como o WhatsApp seja verdadeiramente enriquecedora, quer enquanto “arquiteto” e “construtor” do ambiente de aprendizagem, quer como mediador e facilitador da aprendizagem que se constrói nesse cenário. A comunicação entre o professor e os estudantes contribui para promover o desenvolvimento de uma experiência educacional relevante, para além de proporcionar ao docente um outro tipo de mecanismo para conhecer melhor os seus estudantes, mais individualizada, conseguindo assim auxiliar cada um deles no seu próprio processo de construção do conhecimento. (MOREIRA e TRINDADE, 2017, p. 59-60).

Dessa forma, a mediação do professor é essencial para que estratégias de aprendizagem sejam desenvolvidas de forma eficaz no WhatsApp. Os resultados de uma pesquisa intitulada “*O dispositivo digital WhatsApp e o seu impacto na criação de comunidades virtuais de aprendizagem*”, desenvolvida por Moreira e Trindade (2017), evidenciaram que os estudantes consideram a presença do professor como o elemento base de todo o processo das atividades desenvolvidas com o aplicativo, pois além de implementar e desenvolver a comunidade, o docente tem a responsabilidade de orientar a aprendizagem dos estudantes, estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia, a criatividade, o compartilhamento de informações e conhecimentos e o fortalecimento das relações afetivas na turma.

Como ferramenta de mensagens instantâneas, o WhatsApp oferece espaços de escrita online onde práticas sociais de leitura e escrita são desenvolvidas cotidianamente por seus usuários. Barton e Lee (2015) ressaltam que todas as atividades desenvolvidas pelos sujeitos em suas práticas sociais são textualmente mediadas, e as tecnologias digitais oferecem novos e diferentes espaços de escrita

que são utilizados pelos sujeitos, explorando suas virtualidades¹⁴, para a produção de novos gêneros e protogêneros, que resultarão em gêneros vindouros. Nesses espaços de escrita, destinados a postagens, respostas, compartilhamentos, menções, mensagens instantâneas, entre outras atividades, são produzidos gêneros textuais digitais como frutos da linguagem em ação.

Marcuschi (2010, p. 20), pautado na visão bakhtianiana, toma “o gênero como texto situado histórica e socialmente”, sendo esse sensível à cultura, “relativamente estável” na perspectiva estilística e composicional, utilizado como instrumento de comunicação e como forma de ação social. Nesse sentido, para Marcuschi (2010), não é difícil perceber que os ambientes de escrita das novas tecnologias interferem nas condições e na natureza dos gêneros que neles são produzidos. Corroborando com o pensamento de Marcuschi (2010), Barton e Lee (2015) consideram que esses novos gêneros já não se apresentam como relativamente fixos e estáveis, pois dadas as virtualidades das tecnologias digitais, tornam-se cada vez mais fluidos, multimodais, interativos e intertextuais.

As pessoas mobilizam recursos semióticos disponíveis para construir e afirmar suas relações com os significados expressos. Em particular, elas combinam imagens e outros recursos visuais com a palavra escrita online. Novas relações de linguagem e imagem estão se desenvolvendo. A imagem não está substituindo a linguagem; mas estamos percebendo novas formas de esses modos trabalharem poderosamente em conjunto. (BARTON e LEE, 2015, p. 33).

Araújo (2016) frisa que o processo de reelaboração dos gêneros textuais/discursivos, de forma criadora e inovadora, está associada à liberdade de criação proporcionada pelos espaços digitais, que possibilitam aos usuários a experimentação de técnicas de produção de textos híbridos, que são resultados das ações de recortar, copiar e colar, presentes nas tecnologias digitais. Como a própria língua é dinâmica e criativa, essas ações fazem parte das práticas remix e mashup, nas quais os sujeitos reelaboram e mesclam diferentes gêneros, por meio do

¹⁴ Virtualidades são possibilidades e restrições de ações que as pessoas percebem seletivamente em qualquer situação. Perceber as possibilidades de ações dos dispositivos digitais significa ir além do que foi originalmente pensado por seus desenvolvedores, abrangendo as formas como as pessoas utilizam as tecnologias segundo os próprios propósitos. As virtualidades são construídas socialmente e se modificam ao passo que os indivíduos atuam sobre seu ambiente. (BARTON e LEE, 2015).

entrecruzamento de linguagens (imagens, sons, vídeos, etc.), que organizam e expressam as práticas discursivas entre eles.

Apesar da coexistência de múltiplas linguagens nos ambientes digitais, Marcuschi (2008) chama a atenção para a ampliação e uso intensivo da escrita, tendo em vista que mais ações linguísticas na modalidade escrita são praticadas todos os dias pelos sujeitos na produção de conhecimentos, no comércio, na indústria, nas mídias, sendo essas ações potencializadas pelos dispositivos tecnológicos digitais e seus espaços de escrita. Consoante Marcuschi (2010, p. 22), “o fato inconteste é que a internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita”, e que, apesar da integração entre diferentes semioses na internet, a escrita continua essencial.

Nessa direção, Barton e Lee (2015) discutem acerca dos espaços de escrita online disponíveis em diversas plataformas da web, nas quais as pessoas podem discutir, refletir e produzir conhecimentos por meio da escrita. Esses espaços são chamados de espaços de escrita porque, “por mais multimodais que sejam os textos online, a palavra escrita ainda é central para todas as formas de interação online e criação de conteúdo” (ibidem, p. 55-56). As descrições de perfis, a postagem de comentários e as mensagens instantâneas trocadas em aplicativos são alguns dos exemplos de formas de expressão da escrita, por meio da qual os usuários assumem, desenvolvem e apresentam posicionamentos. Nessa perspectiva, o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp apresenta espaços de escrita próprios para realização de chats individuais e em grupo, postagem de status, descrição de perfil e envio de mensagens por lista de transmissão, espaços esses que podem ser utilizados para práticas pedagógicas de leitura e escrita.

Porto, Oliveira e Alves (2017) apontam que com os mensageiros instantâneos, novos processos de leitura, escrita e compreensão de textos têm se firmado como atividades diárias. O WhatsApp, por exemplo, tem proporcionado novas experiências de leitura e escrita, criando um ambiente de autoria e produção de conteúdos permeados pela linguagem digital. Com o WhatsApp, processos comunicacionais e práticas de leitura e escrita tornam-se permanentes no dia a dia de seus usuários, com características próprias da cibercultura, organizados por meio de hipertextos, associadas ao compartilhamento de imagens, vídeos e áudios, configurando, assim, práticas de letramento próprias da cultura digital.

O aplicativo WhatsApp, como mediador funcional de novas práticas de letramento social no processo comunicativo, possibilita reconfigurações das habilidades de ler e escrever, que podem ser evidenciadas, entre outras questões, a partir dos pontos básicos a seguir: o texto no papel é escrito e é lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; já o texto no aplicativo – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, de forma não sequencial, utilizando-se links ou rastros que trazendo telas numa reconfiguração de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida, ou uma relação direta com seu interlocutor. (PORTO, OLIVEIRA e ALVES, 2017, p. 115).

O hipertexto, conforme Xavier (2010), é uma forma híbrida, flexível e dinâmica de linguagem, que dialoga com outras semioses, acrescenta outras formas de textualidade e concretiza a possibilidade de fazer com que o seu usuário se torne um leitor imerso nas discussões em curso no mundo, ampliando sua visão para grandes questões da atualidade. Isso é possível porque a leitura do hipertexto não exige apenas decodificação das palavras, mas sim o estabelecimento de relações referenciais do leitor por meio do acesso a diferentes hiperlinks.

Segundo Porto, Oliveira e Alves (2017), o hipertexto no WhatsApp ganha a dimensão que o leitor quiser, pois é ele que com um clique escolhe por onde começar: um texto, um áudio, uma imagem, um vídeo ou um link de um site. Nos chats individuais ou em grupo, o leitor constrói o seu percurso de leitura e finaliza quando fecha o aplicativo ou encerra o processo de comunicação e interação com o interlocutor. Essa é, nas palavras de Xavier (2010), a chamada leitura *self-service*, que consiste na exploração dos hiperlinks à disposição na dimensão semiolinguística da tela. O leitor age como um consumidor que “folheia o cardápio disponível naqueles sítios digitais, seleciona o que vai querer e, em seguida serve-se das ‘iguarias’ dos hiperlinks que mais lhe apeterem, na porção que desejar e na mesma velocidade do fluxo do pensamento”. (XAVIER, 2010, p. 212).

Porto, Oliveira e Alves (2017) argumentam que o aplicativo WhatsApp é uma ferramenta que proporciona não apenas a mobilidade do usuário, mas também articula novas formas híbridas de ler, escrever e estudar, revelando, assim, todo um potencial transformador de conexão, interação e aprendizagem contínua por meio das relações entre o meio e o uso da linguagem. Ademais, reforçam que o aplicativo propicia novas maneiras de compartilhamento de informações, de autoria e de produção de conteúdos, num processo de serendipidade, ou seja, de buscas,

pesquisas e descobertas, fazendo com que o leitor-escritor desenvolva uma escrita mais participativa, que o auxilia na compreensão da realidade complexa e problemática em que vive, buscando alternativas e propostas de solução para transformá-la. Nesse seguimento, os grupos do WhatsApp têm se tornado um recurso didático valioso para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes.

Por isso temos hoje significativas práticas de escrita e leitura via WhatsApp. Basta pensarmos nas práticas diárias de vários grupos criados no aplicativo onde são gerados comentários sobre aulas, livros lidos, situação política e econômica do país, entre outros. Este novo estilo de ler e produzir contorna os multidirecionamentos que usamos para ler os fenômenos da Cibercultura e como estes nos auxiliam em nosso cotidiano como leitor e produtor de textos e reflexões. (PORTO, OLIVEIRA e ALVES, 2017, p. 127).

Destarte, algumas pesquisas e experiências de ensino ilustram como os espaços de escrita disponíveis no WhatsApp podem ser utilizados para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita no ensino de língua materna. A seguir, apresentamos os resultados de algumas dessas pesquisas e experiências desenvolvidas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, também, no Ensino Superior.

Soares *et al.*, 2015, apresentam os resultados da primeira etapa de uma pesquisa que investiga a utilização do WhatsApp como instrumento para o ensino da linguagem escrita. Desenvolvida por duas bolsistas do projeto Núcleo de Ensino/PROGRAD, uma mestranda, uma doutoranda e o pesquisador responsável, professor Dagoberto Buim Arena, da Universidade Estadual Paulista, a referida pesquisa teve por objetivo analisar as funções dos caracteres no processo de alfabetização, oferecendo fontes alternativas, por meio do teclado, à criança alfabetizante. A referida pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pedagógica, cultural e assistencial, sem fins lucrativos, situada na região periférica de Marília-SP, tendo por público-alvo doze crianças em processo de alfabetização, com idade entre 6 e 10 anos.

A pesquisa ocorria com encontros semanais de 1 hora e meia de duração, nos quais as bolsistas, orientadas pelo pesquisador, organizavam grupos entre as crianças para a troca real de mensagens entre si no WhatsApp, utilizando os smartphones das bolsistas conectados à rede Wi-fi da instituição. Nas intervenções,

as crianças combinavam com as bolsistas os assuntos das trocas de mensagem em cada encontro. Para a pesquisa, foi criado um grupo denominado “*Projeto Núcleo de Ensino*”, destinado à troca de mensagens entre as crianças, e cada bolsista organizava, orientava e coordenava as atividades de comunicação de uma equipe para a outra.

Inicialmente, as bolsistas apresentaram às crianças o funcionamento do aplicativo e a dinâmica das atividades a serem realizadas, dividiram as crianças em equipes e atribuíram um nome para cada grupo. A primeira atividade consistiu na escrita e envio dos nomes das crianças no grupo do aplicativo com a intenção de anunciar sobre qual equipe faziam parte. Em seguida, outras mensagens sobre outros assuntos eram enviadas. Antes de cada mensagem, a criança escrevia seu nome, a fim de evidenciar quem estava escrevendo, uma vez que cada equipe utilizava o mesmo dispositivo. Nas primeiras tentativas de escrita, as crianças misturavam letras maiúsculas e minúsculas, números e outros sinais gráficos e, ao relerem a tela e perceberem as palavras escritas de forma diferente das que já conheciam, desejavam reescrevê-las. Dessa forma, as mensagens trocadas entre as crianças não representavam um diálogo sequencial e linear, no qual os enunciados eram prontamente respondidos, pois as crianças escreviam e corrigiam sua escrita enquanto outras mensagens chegavam e cruzavam a interlocução.

Soares *et al.*, 2015, destacam que os resultados das primeiras atividades desenvolvidas apontam que aprender a escrever ganha novos sentidos e deixam de ser uma atividade estritamente técnica quando outros recursos são utilizados para a criação de novas condições de ensino, como a utilização do WhatsApp nesse contexto. Além disso, salientam que:

Ao se utilizar o dispositivo móvel – o smartphone – e o aplicativo WhatsApp para estabelecer uma relação de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita para crianças em processo de alfabetização, alguns aspectos dessa relação merecem destaque: 1. A linguagem escrita pode ser apropriada pela criança em situação real de comunicação, de diálogo, com toda sua complexidade e funções; 2. O fato de a criança ensaiar a escrita de enunciados, em vez de palavras isoladas, a coloca em uma rede de comunicação na qual ela se coloca como um dos pontos de passagem ativo e respondente; 3. Os recursos oferecidos pelo teclado virtual – letras, sinais, palavras prontas – permitem à criança dirigir sua atenção para a atividade fim, isto é, a de elaborar enunciados, em vez de se preocupar com a relação grafema/fonema, ou com a forma da letra; 4. Números, letras minúsculas, maiúsculas, sinais e ícones passam a ser utilizados para compor enunciados

híbridos, tal como se manifestam na linguagem da vida. (SOARES *et al*, 2015, p. 09).

Dessa forma, Soares *et al.*, 2015, elucidam que atividades desenvolvidas com aplicativos de dispositivos móveis podem reduzir, nas escolas, a distância entre o modo de pensar não linear das crianças e maneira como a língua escrita é ensinada para elas, apostando na utilização dos dedos nas telas para a escrita de enunciados significativos em uma situação dialógica.

Barros e Melo (2018) buscaram refletir sobre as possíveis contribuições do celular a partir do uso do aplicativo WhatsApp como uma ferramenta pedagógica de comunicação entre alunos e professores nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Tabira, Sertão Pernambucano, com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Os pesquisadores enxergaram no WhatsApp possibilidades para a aprendizagem colaborativa, capaz de motivar os estudantes para a produção textual individual e em equipe. Para tanto, utilizaram como metodologia a criação de um grupo no aplicativo no qual eram publicados avisos e links de pesquisas relacionadas às aulas, além de serem propostas discussões em torno de vídeos e imagens compartilhadas pelos estudantes, bem como debates acerca de temas comuns, como lugares visitados, filmes vistos, entre outros. Como resultados dessas atividades, os pesquisadores constataram que, utilizado com intencionalidade pedagógica, o WhatsApp pode contribuir para o letramento digital dos estudantes e para a produção individual e colaborativa, fazendo com que se tornem mais participativos e ativos nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, verificaram que o aplicativo pode contribuir para a interação e para o fortalecimento das relações sociais entre os estudantes.

Tavares e Morais (2016, p. 245) também desenvolveram uma pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi “propor práticas de letramentos com o uso da tecnologia móvel – mais especificamente, o celular e o WhatsApp – dentro e fora da sala de aula”. O público-alvo da pesquisa constitui-se de estudantes de duas turmas do 9º ano de uma escola pública da cidade de Mossoró-RN, com idade entre 13 e 16 anos. O campo de estudo da pesquisa situou-se no âmbito dos multiletramentos e da produção textual, envolvendo diversidade cultural, social,

mediática e crítica das práticas de letramentos desenvolvidas por meio das tecnologias digitais em sala de aula.

As práticas de letramento desenvolvidas por Tavares e Moraes (2016) foram intituladas de “o olhar crítico sobre o cotidiano de Mossoró/RN – na visão dos alunos do nono ano”. A pesquisa desdobrou-se nos domínios presencial e virtual. No contexto virtual, as práticas de letramento foram realizadas no grupo do WhatsApp. Os estudantes se organizaram em equipes para participarem das atividades propostas e atribuíram um nome de guerra para cada equipe. No grupo do aplicativo, a professora pesquisadora lançou alguns desafios e orientou os estudantes para postarem imagens tiradas pela câmera do celular deles e tecerem discussões e comentários críticos acerca dos registros imagéticos realizados. No contexto presencial, em sala de aula, a professora pesquisadora orientou os estudantes para as produções multimidiáticas no WhatsApp.

Com relação à efetivação das práticas de letramento multimidiático e letramento social de abordagem crítica no WhatsApp, as autoras esclarecem que:

Nessa fase, os alunos faziam o registro de imagens do cotidiano da cidade de Mossoró pela câmera do celular, evidenciando o olhar crítico sobre o dia a dia deles. Cada equipe postava no WhatsApp imagens do lugar onde viviam: bairro, cidade, ou seja, imagens sobre o seu cotidiano. A interação acontecia a qualquer momento do dia, quando fora do espaço escolar; em outros momentos, a prática se realizava em sala de aula. A professora (integrante do grupo no WhatsApp) orientava e os discentes evidenciavam a opinião deles acerca das imagens de autoria multimidiática, as quais exibiam no grupo do WhatsApp, no sentido de criar um espaço em que podiam manifestar a sua criticidade, por meio de comentários, sobre as temáticas que abordavam educação, saúde pública, meio ambiente, segurança, entre outras. (TAVARES e MORAIS, 2016, p. 258).

Segundo Tavares e Moraes (2016), os resultados da pesquisa evidenciaram que a pedagogia dos multiletramentos colaborou de maneira significativa para o aprimoramento da produção escrita dos estudantes e que as práticas de letramento realizadas no WhatsApp, enquanto práticas sociais, promoveram a interatividade e auxiliaram no desenvolvimento da criticidade dos alunos, uma vez que eles direcionaram os seus olhares críticos, pelas lentes das câmeras dos smartphones, para situações culturais, políticas, econômicas e sociais de suas vivências, além de interagirem bastante entre si por meio da produção de textos e comentários acerca

das imagens. Para as autoras, o ambiente colaborativo e interativo do WhatsApp propiciou o desenvolvimento de habilidades de autoria multimidiática, de mais a mais:

a multiculturalidade dos discentes, a partir do letramento social crítico evidenciado nas imagens e comentários, produzidos nas práticas de letramentos executadas por meio do aplicativo WhatsApp, desenvolveu, na produção multimidiática do aluno, um pensamento mais reflexivo diante das práticas sociais realizadas por eles. Ademais, despertou a autonomia e o protagonismo juvenil nos discentes, promovendo a cidadania e tornando-os cidadãos mais críticos diante de um mundo globalizado e hipermoderno. (TAVARES e MORAIS, 2016, p. 267).

Por sua vez, Velloso (2018) desenvolveu uma pesquisa em que analisou as práticas de escrita de estudantes do ensino médio no WhatsApp para compreender como eles se apropriam dessas práticas na produção do conhecimento escolar. A produção e coleta de informações da pesquisa foi efetuada no grupo de WhatsApp denominado “3ºrão”, composto por estudantes do 3º ano do ensino médio, com idade entre 16 e 18 anos, de uma escola pública da cidade de Montes Claros-MG. Por meio de uma abordagem etnográfica, a pesquisadora analisou 650 mensagens enviadas por 19 estudantes de um total de 24 alunos matriculados e frequentes nas aulas.

Na categorização e análise das mensagens enviadas, Velloso (2018) identificou algumas características das práticas de escrita desses estudantes no ambiente do WhatsApp. Segundo a pesquisadora, a escrita no aplicativo apresentou-se breve e concisa, associada a múltiplos recursos visuais para expressão de pensamentos e sentimentos, como imagens, vídeos e animações. Nas mensagens enviadas, houve a predominância da linguagem escrita, sendo poucos os momentos em que essa não foi utilizada.

Os estudantes utilizaram o grupo no aplicativo com fins pessoais, como instrumento de comunicação, como também como ferramenta de aprendizagem. As práticas de escrita dos estudantes com finalidade comunicacional foram direcionadas para avisar sobre imprevistos, paquerar, combinar encontros e discutir algumas questões relacionadas ao cotidiano. Como ferramenta pedagógica, o WhatsApp foi utilizado pelos estudantes para compartilhar atividades fotocopiadas, gravar áudios orientando os colegas em algumas atividades e, acima de tudo, para ampliar muitas discussões realizadas em sala de aula, uma delas sobre “ideologia de gênero”. Velloso (2018) destaca que uma grande parte dos estudantes da pesquisa

apresentaram uma maior participação nas discussões realizadas no WhatsApp, com participações reduzidas e mais tímidas nas realizadas em sala de aula.

Dessa forma, Velloso (2018) sinaliza que as práticas de escrita dos estudantes no WhatsApp evidenciam que a aula não termina na saída da escola, uma vez que, conectados à internet, os estudantes prolongam as discussões de sala de aula utilizando os diversos recursos disponíveis no aplicativo. Assim, “os resultados apontam para a potencialidade da ferramenta, a qual permite que os alunos mantenham contato e interajam de modo significativo, contribuindo para o seu próprio aprendizado e para o aprendizado do outro.” (VELLOSO, 2018, p. 971).

No contexto do ensino superior, Alves, Porto e Oliveira (2018) analisaram a contribuição e os usos do aplicativo WhatsApp no processo de aprendizagem colaborativa nas práticas de ensino da disciplina Produção Textual III do curso de Comunicação Social: Jornalismo, semestre 2016.2, da Universidade Tiradentes. Os pesquisadores criaram a denominação WhatsAula para se referirem à experiência de educação online, permeada pelo uso intencional e pedagógico do aplicativo. Participaram da pesquisa 21 estudantes, divididos em quatro grupos, direcionados para o trabalho com os seguintes temas: “Cultura Pop”, “Meu Busão”, “Sete Artes” e “Violência a Grupos Vulneráveis”.

A primeira parte das atividades desenvolvidas consistia na produção de textos argumentativos em equipe, a cada semana ao longo do semestre, sobre assuntos que fizessem parte do seu respectivo eixo temático. Os textos eram publicados em blogs temáticos construídos pelas equipes e socializados, semanalmente, em sala de aula com o auxílio de outros recursos midiáticos, como vídeos, esquetes teatrais, paródias, charges, entre outros. Paralelamente, os pesquisadores criaram um grupo no WhatsApp denominado “Produção Textual III” para as atividades de discussão da WhatsAula. Os estudantes prestavam atenção às apresentações dos colegas e escolhiam um tópico ou assunto abordado para ser comentado, individualmente, de forma crítica no grupo do aplicativo. Os comentários foram produzidos por meio de mensagens de textos, fotolegendas das apresentações e gravações de vídeo e áudio, gerando discussões que ampliaram o conteúdo trabalhado em sala de aula. Alves, Porto e Oliveira (2018) também sinalizaram que as participações dos estudantes nas discussões do WhatsApp foram mais significativas do que as estabelecidas durante as apresentações dos textos argumentativos em sala.

O WhatsApp também foi utilizado durante a pesquisa para a produção de textos colaborativos, de práticas de leitura e de expressão escrita.

Dessa maneira, os alunos eram sujeitos a temas atuais e expressavam sua opinião sobre, como forma de debater, enriquecer e também exercitar os conteúdos vistos em sala de aula. As atividades de produção de textos colaborativos, propostas no grupo da turma, ocorriam em diversos momentos, deixando os alunos livres para “alimentar” os fluxos interacionais da “WhatsAula” com seus textos, opiniões e, também, referências sobre o assunto em pauta. (ALVES, PORTO e OLIVEIRA, 2018, p. 178).

Os resultados obtidos por Alves, Porto e Oliveira (2018) revelam que a WhatsAula possibilitou que os estudantes construíssem seus conhecimentos de forma colaborativa, por meio da interação com os pares no aplicativo, propagando suas autorias e cocriando o currículo nos espaços multirreferenciais de aprendizagem. Para além das produções dos textos argumentativos para os blogs, os estudantes também eram estimulados a desenvolverem a argumentação de forma colaborativa no espaço de escrita do grupo no WhatsApp. Outrossim, utilizado com intencionalidade pedagógica, o WhatsApp torna-se um poderoso recurso para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, pois se constitui como um espaço-tempo multirreferencial para a produção colaborativa de conhecimentos, além de impulsionar o engajamento dos estudantes e ampliar as discussões da sala de aula. (ALVES, PORTO e OLIVEIRA, 2018).

Por conseguinte, tomando por base as experiências de ensino apresentadas acima, desenvolvidas tanto na educação básica quanto no ensino superior, ressaltamos que os espaços de escrita disponíveis no aplicativo WhatsApp podem ser utilizados, desde que com desenho didático e finalidade pedagógica claros, para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita diversas, que despertam os estudantes para o desenvolvimento de diferentes habilidades no processo de aprendizagem colaborativa. É válido destacar, como citado pelos estudos discutidos, que as discussões estimuladas e propostas no aplicativo podem estimular os estudantes ao desenvolvimento da argumentação, essencial à produção do conhecimento de forma crítica e reflexiva. Nesse sentido, dedicamos o próximo capítulo aos estudos dos mecanismos da argumentação e à possibilidade de desenvolvimento dessa capacidade em sala de aula e em ambientes de escrita digital, especialmente por meio da produção colaborativa do gênero textual digital chat.

3 A CONSTRUÇÃO DA CAPACIDADE DE ARGUMENTAÇÃO EM PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A argumentação está presente nas ações sociocomunicativas linguísticas do cotidiano. De forma oral ou escrita, expomos nosso ponto de vista sobre fatos e problemáticas, e, de forma consciente ou não, tentamos persuadir o(s) nosso(s) interlocutor(es) para nossas ideias e posicionamentos.

Na escola, o gênero dissertação argumentativa é bastante trabalhado como forma de preparar os estudantes para a realização do Exame do Ensino Médio – ENEM, assim como uma para a realização de outros exames vestibulares, concursos e processos seletivos. Em todos esses processos, temos a produção de textos que exigem dos candidatos posicionamento crítico, reflexão e persuasão, abrindo, dessa forma, as portas para o mundo dos estudos e do trabalho.

No cotidiano, também encontramos a produção e circulação de outros gêneros argumentativos, como o editorial, a carta de solicitação, a carta de reclamação, a carta do leitor, a crônica argumentativa, o artigo de opinião, dentre outros, que circulam em suportes físicos, como revistas e jornais, como também em ambientes digitais, como em jornais eletrônicos, redes sociais digitais e blogs, por exemplo.

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

Neste capítulo¹⁵, apresentamos, inicialmente uma inter-relação entre os jogos de linguagem e a argumentação e, em seguida, um breve histórico sobre o surgimento

¹⁵ Grande parte do referencial teórico apresentando neste capítulo é fruto dos estudos desenvolvidos em minha dissertação de mestrado intitulada “*O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual*”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Valquíria Claudete Machado Borba, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Cf. CARVALHO MARTINS, Erikson de. **O fórum e o chat no Facebook: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras. Departamento de Ciências Humanas. Universidade do Estado da Bahia. Campus V – Santo Antônio de Jesus – BA .174f. Disponível em: <http://www.profletrasdch5.uneb.br/imagens_sys/ERIKSON_MARTINS.pdf> Acesso em: 23 de março de 2018.

das teorias que abordam a argumentação, em especial o *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca e a *Teoria da Argumentação na Língua (TAL)* de Anscombre e Ducrot. Ademais, discutimos sobre o trabalho desenvolvido com a argumentação nos contextos escolares, as possibilidades de interação e argumentação presentes no gênero textual digital chat e a produção do gênero argumentativo artigo de opinião.

3.1 A ARGUMENTAÇÃO COMO UM JOGO DE LINGUAGEM

Segundo Wittgenstein (1999), grande filósofo do século XX e um dos idealizadores da virada linguística¹⁶, a linguagem é uma atividade humana social, cultural e historicamente situada. Isso quer dizer que as palavras não possuem significados estanques, mas sentidos e funções práticas que vão se construindo no contexto em que são utilizadas, constituindo-se, assim, como formas de vida. Por essa razão, não é possível falar em uma única linguagem, mas sim em “jogos de linguagem”, utilizados para narrar, descrever, prescrever, traduzir, ordenar, argumentar, persuadir, entre outras funções.

Dessa forma, a linguagem não pode ser concebida como algo lógico e formal, por isso um jogo de linguagem não pode ser definido claramente, o que pode ser feito é uma análise das características similares entre diversos jogos de linguagem. Inter-relacionando pensamento, linguagem e mundo, Wittgenstein (1999) ressalta que “a filosofia é uma luta contra o enfeitiçamento do nosso entendimento pelos meios da nossa linguagem” (1999, p.65). Para Lyotard (2013), em seus estudos acerca da Pós-Modernidade, a análise do problema da legitimação do conhecimento científico centra-se nos aspectos pragmáticos da linguagem, em especial no conceito de “jogos de linguagem” desenvolvido por Wittgenstein.

Quando Wittgenstein, recomeçando o estudo da linguagem a partir do zero, centraliza sua atenção sobre os efeitos dos discursos, chama os diversos tipos de enunciados que ele caracteriza desta maneira, e dos quais enumerou-se alguns, de jogos de linguagem. Por este termo quer dizer que cada uma destas diversas categorias de enunciados deve poder ser determinada por regras que especifiquem suas propriedades e o uso que

¹⁶ Novo paradigma estabelecido a partir do século XX que enfatizou como um dos objetos de investigação filosófica o predomínio da linguagem sobre o pensamento.

delas se pode fazer, exatamente como o jogo de xadrez se define como um conjunto de regras que determinam as propriedades das peças, ou o modo conveniente de destacá-las. (LYOTARD, 2013, p. 16-17)

Nesses termos, Lyotard (2013) considera que o saber científico, assim como os demais tipos de conhecimento, nada mais é que um discurso, um jogo de linguagem que possui suas regras próprias, como um contrato entre os jogadores para seguir as regras estabelecidas. Qualquer enunciado construído que fuja às regras não faz parte do jogo, pois “todo enunciado deve ser considerado como um lance feito num jogo” (p.17). De acordo com Lyotard (2013), os atos de linguagem fazem parte de uma agonística geral, um jogo dialético com base na argumentação, no intuito de jogar com as palavras realizando novas construções, não para ganhar, mas para simplesmente jogar.

No uso ordinário do discurso, numa discussão entre dois amigos, por exemplo, os interlocutores lançam mão de todo os meios, mudam de jogo entre um enunciado e outro: a interrogação, a súplica, a asserção, o relato são lançados confusamente na batalha. Esta não é desprovida de regra, mas sua regra autoriza e encoraja a maior flexibilidade dos enunciados. (LYOTARD, 2013, p. 31).

No contexto de uma sociedade dita informacional, com avanços tecnológicos significativos, observamos como a produção e a transmissão dos conhecimentos sofreram inúmeras modificações. No que tange à área da comunicação, com a produção de ferramentas de mídias sociais, sites de redes social, aplicativos diversos para smartphones, entre outros, por exemplo, torna-se imprescindível que os efeitos da linguagem possam ser considerados e assumam uma grande importância, pois como aponta Lyotard (2013) a linguagem é o vínculo social nas sociedades mais desenvolvidas e não assume, como na perspectiva tradicional, apenas as funções de comunicação e informação.

São os variados jogos de linguagem que entram em cena, com suas regras postas e lances feitos, possibilitando a construção de discursos que legitimam a produção de conhecimentos e determinam as relações de poder. Como afirma Lyotard (2013), “as disputas serão então construídas por conhecimentos (ou informações) e a reserva de conhecimentos, que é a reserva da língua em enunciados possíveis, é inesgotável” (p.120). Assim, consideramos a argumentação como um dos múltiplos

jogos de linguagem bastante produzido no cotidiano das práticas sociais linguísticas e no contexto das tecnologias digitais. Nesse sentido, o que entendemos por argumentação e quando se iniciaram os estudos e pesquisas na área?

No *Dicionário da Língua Portuguesa* de Bechara (2011), encontramos a conceituação dos vocábulos *argumentação*, *argumentar* e *argumento*, relacionados à orientação argumentativa. No referido dicionário, Bechara (2011) conceitua a *argumentação* como *ação ou efeito de argumentar; conjunto de argumentos*. No que se refere ao verbo *argumentar*, encontramos a seguinte definição: *apresentar argumentos; debater, discutir*. Com relação ao vocábulo *argumento*, Bechara (2011) o define como *raciocínio que leva a uma conclusão*. Observamos que as definições simplistas postas pelo dicionário não dão conta de abarcar a complexidade que envolve a argumentação e seus mecanismos. Para tanto, é necessário conhecer um pouco sobre o histórico e o desenvolvimento das teorias que tomaram a argumentação como objeto de estudos.

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

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

A partir desse contexto de mudanças, surgem diversas teorias que procuram explicar os fenômenos da argumentação, destacando-se, dentre elas, três linhas de estudo: *O Tratado da Argumentação: A Nova Retórica* de Perelman e Olbrechts-Tyteca em 1958, a *Teoria da Argumentação na Língua* de Anscombe e Ducrot em

1983 e o *Modelo Cognitivo da Argumentação* de Vignaux em 1988. Discorreremos, neste capítulo, sobre a primeira e a segunda linha de estudo supracitadas, concepções que orientam o desenvolvimento deste trabalho.

3.2 A ARTE DO CONVENCIMENTO E AS TÉCNICAS DE DISCUSSÃO NO TRATADO DA ARGUMENTAÇÃO: A NOVA RETÓRICA DE PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA

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

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

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

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

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) desenvolveram uma abordagem retórica da argumentação que objetiva investigar as práticas discursivas que provocam ou aumentam a adesão dos espíritos. Para eles, as práticas argumentativas devem ser ensinadas e praticadas a fim de que o locutor consiga motivar, influenciar, conquistar e persuadir o auditório pelo discurso. Esses mesmos autores estabelecem diferenças entre demonstração¹⁷ e argumentação, enfatizando que esta última é concebida como um fenômeno flexível, dinâmico, sujeito a variações, transformações, ampliações e intervenções dos sujeitos envolvidos no processo. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50), a argumentação consiste em:

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

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

¹⁷ Relacionada ao domínio dos raciocínios analíticos, dos sistemas formais, como, por exemplo, a lógica e a matemática, que se interessam pelo exame dos meios de prova demonstrativos e a eles se limitam; seu objetivo é provar a verdade da conclusão a partir da verdade das premissas [...], toma como ponto de partida uma verdade ou uma evidência incontestável, a demonstração se desenvolve numa sequência em que nada de novo é acrescentado (MASSMANN, 2010, p. 101).

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

Outra característica que distingue as duas correntes está no público para o qual se dirigem. A nova retórica centraliza seu discurso em apenas um interlocutor ao invés de se dirigir a uma grande quantidade de pessoas como faz a antiga retórica. Essa nova perspectiva de público se dá pelo fato de que o orador precisa conhecer o público-alvo de sua persuasão para a boa escolha de argumentos, pois, dessa forma, a argumentação terá o resultado pretendido.

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

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

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

Quadro 03 – Tipologias Argumentativas (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2005)

TIPOS DE ARGUMENTOS	TIPOLOGIA ARGUMENTATIVA		
	Por ligação	I – Quase-lógicos	Contração e incompatibilidade
			Identidade e definição
			Transitividade
			Comparação
			Inclusão ou divisão
			Probabilidade
		II – Baseados na estrutura do real	Por sucessão
			Por coexistência
			Exemplo
III – Os que fundamentam a estrutura do real	Ilustração		
	Por dissociação		

Fonte: Wachowicz (2012)

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

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

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

Exemplo¹⁸: *A redução da maioria penal no Brasil pode ocasionar, ao mesmo tempo, consequências positivas e negativas. Positivamente, pode reduzir o índice de criminalidade cometida no país. De forma negativa, aumentaria o índice de presos em presídios superlotados e de péssima estrutura.*

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

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

*Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima (Paulo Freire)*

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

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

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

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

¹⁸ Alguns exemplos utilizados neste capítulo foram retirados do material bibliográfico consultado; outros foram criados pelo próprio pesquisador.

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

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

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

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

b) **Argumentos baseados na estrutura do real**: são argumentos que não constroem realidades, mas estabelecem relações entre elementos dessa realidade no jogo argumentativo. Segundo Wachowicz (2012) as relações construídas por esses argumentos escapam à lógica-matemática e associam-se à observação do mundo para uma construção pragmática de argumentação. Classificam-se como:

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

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

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

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

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

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

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

- *Argumentos por ilustração:* bastante semelhante ao argumento por exemplo, o argumento por ilustração diferencia-se dele por reforçar uma ideia já estabelecida e comumente aceita. Dessa forma, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) os exemplos são utilizados para comprovar uma ideia e as ilustrações para deixarem-na inteligível.

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

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

argumento da voz contra a qual nos posicionamentos, por pressuposto retórico-discursivo”.

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

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

3.3 AS MARCAS LINGUÍSTICAS DA ARGUMENTAÇÃO: A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

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

A Teoria da Argumentação na Língua não busca investigar qualquer estrutura linguística, mas apenas as relacionadas ao dito, às marcas formais presentes nos enunciados. Por essa razão, Ducrot (2009) estabelece diferenças entre a argumentação retórica e a argumentação linguística, afirmando que as duas não

possuem nenhuma relação entre si. Para o autor, a argumentação retórica é “a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa” (op. cit., p.20), enquanto a argumentação linguística refere-se a:

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

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

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

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

Arg. 1 – tem uma boa formação em Letras;

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

Arg. 3 – possui uma visão de gestão democrática;

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

temos um dos alicerces da argumentação no período construído, que é o de produzir uma afirmação e justificá-la.

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

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

Arg. 1 – estiveram presentes amigos e familiares;

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

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

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

Na perspectiva de Ducrot (2009), estudar a orientação argumentativa na língua pressupõe identificar e analisar as marcas formais linguísticas do discurso que apontam a força argumentativa dos enunciados. Para ele, o teor argumentativo não se encontra apenas nas informações que o enunciado carrega, mas, sobretudo, nos “morfemas, expressões ou termos que, além do conteúdo informativo, servem para dar uma orientação argumentativa aos enunciados e conduzir o destinatário em tal ou qual direção” (DUCROT, 1987 *apud* MASMANN, 2010, p. 105).

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

informação textual a serviço da orientação argumentativa do produtor ao longo do texto.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Além dos operadores argumentativos que indicam pressupostos, podemos citar ainda os *marcadores de pressuposição*, também responsáveis pela construção da argumentatividade nos enunciados. Mas o que seria pressuposição? Ducrot (1972) estabelece diferenças entre *subentendido* e *pressuposição*. Para ele, o *subentendido* nasce a partir da análise reflexiva do enunciado, aquilo que não está marcado na frase e é originado a partir das interpretações e efeitos de sentido, enquanto e a *pressuposição* está inscrita na superfície da língua, origina-se a partir daquilo que está posto e pertence à própria significação do enunciado.

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

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

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

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

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

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

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

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

c) *Adjetivos (ou palavras similares)*

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

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

d) *Certos advérbios*

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

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

e) *Orações adjetivas (restritivas e explicativas)*

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

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

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

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

f) *Certas conjunções*

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

A conjunção *mas* pressupõe que correr é cansativo.

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

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

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

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

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

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

Assim, observamos ao longo desta seção que os operadores argumentativos e os marcadores de pressuposição representam as marcas linguísticas formais responsáveis, em grande parte, pelo teor argumentativo e o encadeamento de ideias dos enunciados, como apontam Anscombe e Ducrot (1988 *apud* MASSMANN, 2010) na Teoria da Argumentação na Língua. Na seção a seguir, discorreremos sobre a construção e o desenvolvimento da habilidade de argumentação nos espaços escolares.

3.4 O ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS ARGUMENTATIVAS EM SALA DE AULA

A argumentação é uma atividade necessária no cotidiano da sociedade. Em diversas situações, exige-se dos indivíduos posicionamentos, defesa de pontos de vistas e seleção de argumentos a fim de persuadir seus interlocutores. De acordo com Koch (2013, p. 19), “constitui um ato linguístico fundamental”. Por essa razão, o trabalho com a argumentação também se faz necessário nos espaços escolares, a fim de possibilitar aos estudantes momentos em que possam desenvolver e aprimorar essa competência.

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

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

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

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

a) Primeiramente, concebe-se a argumentação como atividade cognitivo-discursiva, que proporciona aos estudantes o domínio de conteúdos pertencentes a

diversas áreas do conhecimento, como História, Matemática e Química, por exemplo. Nessa perspectiva, tem-se como foco o “*argumentar para aprender*”, ou seja, de que maneira a argumentação seria capaz de possibilitar a construção do conhecimento em áreas diversas de estudo.

b) Em segundo lugar, a argumentação é entendida como uma atividade que requer competências cognitivas-discursivas particulares que devem ser obtidas e desenvolvidas por meio de atividades educativas específicas, ou seja, trata-se do “*aprender a argumentar*”. Nesse sentido, mesmo que crianças comecem a argumentar desde muito cedo¹⁹, por volta dos 2 ou 3 anos de idade, entende-se que essa competência deve ser aprimorada na escola por meio de atividades específicas para que se chegue a um nível de argumentação consistente e articulado, caracterizando, assim, um pensamento crítico-reflexivo sobre o mundo à sua volta.

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

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

¹⁹ Estudos de Leitão e Banks-Leite (2006), baseados em Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio (2005) apontam que crianças nessa idade já podem: justificar posições por meio de diferentes bases (regras, palavras de autoridade, evidências circunstâncias e testemunhos, motivos, causas e consequências etc.); apelar a diferentes conteúdos; antecipar pedidos de justificativas pelo interlocutor; entender o significado pragmático de justificativas; justificar com explicações causais sobre tópicos curriculares; reagir à oposição recebida; refutar e opor-se a afirmações e demandas; considerar fragilidades nas posições defendidas e intensificar e atenuar posições.

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

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

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

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

Por outro lado, temas curriculares pertencentes às áreas distintas do conhecimento, socialmente produzidos e legitimados, considerados canônicos,

também podem fazer parte do trabalho argumentativo em sala de aula. Esses temas, em princípio, não podem ser colocados em debates, como uma fórmula matemática ou uma experiência científica. Entretanto, a natureza da argumentação não se encontra essencialmente no tema, mas na forma metodológica como o professor fará a abordagem em sala de aula.

Dessa forma, é possível que conteúdos de diversas disciplinas da grade curricular sejam colocados em questionamento, o que faz surgir argumentações em torno deles, promovendo, assim, a aprendizagem dos estudantes. A discutibilidade não é uma característica do tema em si, ela é desenvolvida por meio da criação situações comunicativas em sala de aula que possibilitem essa discussão. A transformação de temas curriculares em assuntos de argumentação depende das ações discursivas que são realizadas no contexto escolar.

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

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

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

b) **Ações argumentativas:** são ações que geram, ampliam e sustentam a argumentação. Dizem respeito à própria formulação de argumentos, ao levantamento de dúvidas, à avaliação de contra-argumentos e posicionamentos de outros educandos, como também às respostas às oposições ao seu ponto de vista.

Frequentemente em sala de aula a argumentação recai apenas sobre a justificativa das ideias apresentadas. Por sua vez, as ações argumentativas visam o trabalho em torno da contra-argumentação, a fim de que o aluno reflita e examine suas colocações iniciais, baseando-se nas contribuições trazidas pela oposição dos colegas ao seu posicionamento.

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

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

É interessante destacar que, mesmo apresentadas anteriormente de maneira separada, as ações pragmáticas, argumentativas e epistêmicas se fazem presentes no decorrer do trabalho em sala de aula de forma entrelaçada, apresentando-se simultaneamente na discussão de um mesmo tópico por professores e estudantes. A co-ocorrência das ações discursivas em sala de aula contribui para a construção do conhecimento, pois instaura a argumentação no contexto escolar, amplia as discussões e favorece a busca de argumentos e informações específicas da área de estudo do assunto em questão.

3.5 POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL DIGITAL CHAT

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

É fato que diante do desenvolvimento das novas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão e da expansão da conexão em rede por meio de computadores e celulares, as práticas docentes não podem continuar arraigadas ao tradicionalismo e à estrutura de emissão e recepção do conhecimento, presentes por muito tempo nas instituições educacionais. Pelo contrário, o ensino e a aprendizagem, hoje, podem ser repensados a partir de uma visão interativa e colaborativa para a construção do conhecimento.

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

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

Antes de adentrarmos em algumas considerações sobre a interação, é importante discutir se existem diferenças entre os conceitos de interação e interatividade, muitas vezes utilizados como sinônimos. Aragão (2004) sinaliza que a interação é definida por muitos como a relação recíproca estabelecida entre dois ou mais indivíduos, dotada de intersubjetividade, enquanto a interatividade, termo que passou a ser utilizado a partir do advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação entre o final da década de 70 e o início da década de 80, corresponde à atividade humana permeada pela relação homem-máquina.

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

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

Entretanto, não basta apenas a utilização de novos e modernos aparelhos tecnológicos, é preciso uma mudança de postura do educador frente a essa nova demanda e o planejamento de ações que sejam cuidadosamente pensadas, visando a aprendizagem dos estudantes. Para Kenski (2013), a nova era digital não gera somente o uso de novos equipamentos para a apreensão, construção e socialização do conhecimento, produz também novas possibilidades de aprendizagem, novas racionalidades, novos estímulos para perceber o mundo.

A prática pedagógica, na perspectiva das tecnologias da informação e comunicação, também deve ser pensada sob uma nova lógica: não mais a

perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado, mas uma lógica comunicacional interativa, baseada na exploração de novos tipos de raciocínio, em que se enfatizam variadas possibilidades de participação dos sujeitos no processo ensino/aprendizagem e se estimule uma comunicação baseada na interatividade. Nessa lógica, alteram-se, principalmente, os procedimentos didáticos, independentes de uso ou não de tecnologias. (ARAGÃO, 2004, p. 343).

No que tange ao desenvolvimento da argumentação, Xavier e Lyra (2012) destacam que as estratégias argumentativas se estendem de forma natural aos gêneros emergentes em meio às novas tecnologias e a todos os seus recursos. Por essa razão, a argumentação poderia ser estimulada e trabalhada pelos professores a partir de iniciativas de propostas de produção de gêneros textuais digitais na rede, sendo alguns desses já conhecidos e utilizados por grande parte dos estudantes, como o chat, por exemplo, produzido em redes sociais digitais e aplicativos diversos.

A expansão natural da argumentação para o chat se dá em meio às próprias propostas de trabalho muitas vezes desenvolvidas com esse gênero, como a discussão de temas polêmicos, que despertam nos estudantes a formulação de um ponto de vista e a seleção de argumentos para persuadir e convencer seus pares no decorrer do debate, como aponta Carvalho Martins (2015).

Uma nomenclatura que merece destaque nas discussões sobre argumentação online diz respeito ao conceito de *postura*. Para Barton e Lee (2015), esse conceito da linguística acopla muitos trabalhos que objetivam compreender a significação dos enunciados produzidos pelos falantes e/ou escritores. Os autores definem postura “como um posicionamento de um falante em relação ao que é dito e a quem o enunciado é dirigido” (p. 49). A postura se refere à forma como os pontos de vista são expressos na mídia online. A própria estrutura e recursos de algumas mídias oportunizam o desenvolvimento de postura. Instigando a discussão, a expressão de opiniões, a produção e compartilhamento de conhecimentos, como a plataforma do Facebook e do Youtube que possibilitam a postagem de comentários e a do WhatsApp que permite responder a mensagens específicas em chats nos grupos de discussão.

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

dúvidas, entre outras vantagens. Outros chats, produzidos em alguns aplicativos, como WhatsApp ou Hangout, permitem que as conversas sejam salvas quando algum participante esteja off-line, possibilitando que o usuário tenha acesso à discussão assim que se conectar à Internet, possuindo, dessa forma, características também assíncronas.

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

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

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

Esse sistema pode ser de grande utilidade para a educação se cumpridas certas condições, como o adequado planejamento e guia por parte do professor, mantendo sempre um grupo importante de detratores, dados seus riscos. Esses riscos se centram nos temas que, em geral, são tratados nestes canais de conversação, na linguagem utilizada ou na má intenção de alguns participantes. (MERCADO, 2004, p. 385).

Lázaro (2002 *apud* MERCADO, 2004) destaca que a interação nos chats possui algumas características específicas, como a constante participação dos integrantes, a simultaneidade de intervenções, a agilidade nos diálogos, o uso de linguagem verbal e de linguagem não-verbal, como os *emoticons* e *emojis*, por exemplo. Com relação à linguagem verbal, destaca-se o uso de frases curtas, apresentando, muitas vezes, ruídos de comunicação, falhas ortográficas e estilísticas devido à rapidez com que se

escrevem os textos, além de ausência de revisão daquilo que é escrito e enviado aos demais participantes.

Tendo em vista o uso do chat como ferramenta pedagógica, Mercado (2004) enfatiza que a atividade deve ser planejada e agendada de forma antecipada com os estudantes, tomando cuidado para que todos sejam avisados e tenham conhecimento sobre o conteúdo da discussão, bem como das regras de respeito ao próximo. Além disso, recomenda que os chats não sejam demorados, sendo realizados entre 60 e 90 minutos, e que os docentes indiquem aos estudantes materiais importantes de leitura antes da atividade, como artigos, comentários, indicação de links para acesso a sites, entre outros, pois, dessa forma, a discussão tornar-se-á aprofundada.

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

O chat é um gênero textual digital dotado de grande poder de interação e argumentação. Como características da interação, Aragão (2004), apoiando-se nos estudos de Silva (2000), cita: a *participação/intervenção*, a *bidirecionalidade/hibridação* e a *permutabilidade/potencialidade*. A *participação/intervenção* refere-se à possibilidade de os indivíduos agirem ativamente e interagirem entre si como co-criadores na produção e modificação de mensagens, utilizando a interface desse gênero para o compartilhamento de ideias. A *bidirecionalidade/hibridação* diz respeito à produção conjunta do conhecimento, em que os papéis de emissor e receptor se fundem na comunicação bidirecional, desaparecendo os limites e diferenças existentes entre professor e aluno. Por sua vez, a *permutabilidade/potencialidade* faz referência às múltiplas possibilidades de aprendizagem oferecidas pelas provocações das discussões aos participantes para a construção de significados.

Dessa forma, o chat pode se tornar uma excelente ferramenta pedagógica para o aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual, possibilitando a interação entre os participantes, a troca de conhecimentos, a tomada de posições e a produção de argumentos que sustentem seu ponto de vista e que sejam capazes de persuadir o outro para a ideia defendida.

3.6 A PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO ARGUMENTATIVO ARTIGO DE OPINIÃO

O artigo de opinião é um gênero textual que faz parte da categoria dos gêneros argumentativos, contendo geralmente impressões pessoais sobre um assunto e a defesa de uma opinião, um ponto de vista específico. Grande parte dos estudantes do Ensino Médio já possui uma certa familiaridade com a produção desse gênero, pois é uma das produções solicitadas nas *Olimpíadas de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro*²⁰ – aos estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio.

No artigo de opinião as características argumentativas são mais abertas e assumidas, expressando uma opinião bem marcada sobre uma dada questão, objetivando, ainda, persuadir o leitor acerca do seu ponto de vista por meio de estratégias argumentativas e seleção de argumentos bem fundamentados. Geralmente os artigos de opinião são vinculados no meio jornalístico e representam um espaço para que as pessoas tornem públicos seus posicionamentos sobre questões polêmicas. Além de meios jornalísticos, o artigo de opinião também é veiculado em ambientes virtuais, como sites de revistas e jornais, blogs, páginas de redes sociais digitais, entre outras, contribuindo, assim, para a interação e para o debate público sobre temas diversos.

²⁰ As Olimpíadas de Língua Portuguesa é um concurso de produção de textos para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio da rede pública. O concurso é realizado a cada dois anos e em 2018 esteve em sua 6ª edição. O programa é uma iniciativa do Ministério da Educação, contando com a colaboração da Fundação Itaú e do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec. Os gêneros textuais solicitados em 2018 foram: poema (5º ano do Ensino Fundamental), memórias literárias (6º e 7º anos do Ensino Fundamental), crônica (8º e 9º ano do Ensino Fundamental), documentário (1º e 2º ano do Ensino Médio) e artigo de opinião (3º ano do Ensino Médio). Os estudantes semifinalistas, finalistas e vencedores são premiados, juntamente com seus professores e respectivas escolas.

Ademais, outras características do artigo de opinião podem ser evidenciadas. A linguagem utilizada varia de acordo com o público ao qual se destina, podendo ser formal ou informal. Além disso, é importante destacar que o gênero artigo de opinião é assinado pelo escritor, podendo também apresentar algumas credenciais que o identificam. Quanto à utilização do verbo, pode ser utilizada a 1ª pessoa (linguagem subjetiva) ou a 3ª pessoa (linguagem objetiva), empregado predominantemente o presente do indicativo, podendo, ainda, utilizar o pretérito perfeito para explicações e apresentação de informações.

Quanto à estrutura, esse gênero possui um arcabouço convencional de outros gêneros da ordem do argumentar, contendo *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Para Boff, Köche e Marinello (2009), essa estrutura pode ser nomeada, respectivamente, como *situação-problema*, *discussão* e *solução-avaliação*. Na parte introdutória do artigo de opinião tem-se a apresentação de uma tese a ser defendida ao longo do texto, que deve ser exposta de maneira clara. Nesse momento, para as autoras, busca-se contextualizar o assunto por meio de afirmações gerais ou específicas. O desenvolvimento do artigo de opinião se dá a partir da apresentação dos argumentos que visam à sustentação da tese inicialmente apresentada. Na conclusão, temos o encerramento do raciocínio argumentativo desenvolvido, apresentando, geralmente uma retomada da tese apresentada.

Mesmo considerando o seu surgimento na esfera jornalística, Melo (2003) caracteriza o artigo de opinião como um gênero didatizável, suscetível ao ensino no ambiente escolar a partir do estudo de suas características textuais, linguísticas e discursivas. De qualquer forma, escrito por profissionais do jornalismo ou por pessoas comuns, como estudantes, o artigo de opinião possibilita aos seus escritores a reflexão sobre problemas sociais e políticos, entre muitos outros, desenvolvendo o posicionamento crítico, o aprimoramento da argumentação e possibilitando a interação com o público leitor.

Na produção do artigo de opinião, algumas estratégias discursivas podem ser utilizadas para a construção da argumentação e para a persuasão do leitor para a tese defendida. Dentre essas diversas estratégias, podem ser utilizados argumentos de autoridade, citações, dados estatísticos, exemplificações, comparações, contra-argumentações, alusão histórica, argumentação por relação de causalidade, entre tantas outras. Kaufman e Rodríguez (1995 apud BOFF, KÖCHE e MARINELLO, 2009)

também apontam outras estratégias, como insinuações, acusações aos oponentes, apelação à sensibilidade e utilização de diversas fontes de informação.

Assim, o trabalho com o gênero textual artigo de opinião pode possibilitar aos estudantes momentos de reflexão sobre os problemas do mundo que o cerca, favorecendo a construção de um posicionamento crítico, o desenvolvimento da argumentação e uma formação crítica para a cidadania por meio das discussões e interações promovidas com os leitores para os quais o texto se destina.

No próximo capítulo, expomos e analisamos duas atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas como testes-piloto ao longo dos estudos de doutoramento, que contribuíram para a revisão e delineamento do percurso metodológico da pesquisa-ação e planejamento da proposta de intervenção pedagógica.

4 DELINEANDO CAMINHOS PARA O USO PEDAGÓGICO DO WHATSAPP: APLICAÇÃO E ANÁLISE DE TESTES-PILOTO

Neste capítulo, analisamos e discutimos os resultados da aplicação de duas atividades pedagógicas com o uso intencional e pedagógico do WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes. Essas atividades foram planejadas e desenvolvidas ao longo do processo de doutoramento, funcionando como testes-piloto para o delineamento do percurso metodológico da pesquisa pesquisa-ação.

A aplicação das duas atividades pedagógicas ocorreu, respectivamente, em 2016 e 2017, com estudantes de turmas do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras, na disciplina Língua Portuguesa. Essas atividades consistiram na discussão de temas polêmicos na ferramenta de mídia social WhatsApp, sendo eles: “A reforma do ensino médio” (teste-piloto I) e “Capitu traiu Bentinho ou não?” (teste-piloto II). Os resultados da aplicação dessas atividades foram publicados como partes integrantes dos estudos de doutoramento²¹.

4.1 TESTE-PILOTO I – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

4.1.1. Metodologia de trabalho

O estudo apresentado neste trabalho é de abordagem qualitativa, com viés exploratório, e, quanto aos procedimentos, possui características de uma pesquisa-ação, pois como destaca Thiollent (2011), a pesquisa-ação se configura como uma

²¹ CARVALHO MARTINS, Erikson de; LACERDA SANTOS, Gilberto. O desenvolvimento da capacidade de argumentação em mídias sociais digitais: o uso pedagógico do WhatsApp. *In: ETD - Educação Temática Digital*, Campinas-SP, v.20, n.1, p. 137-152, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647934/17497>> Acesso em: 21 de março de 2018.

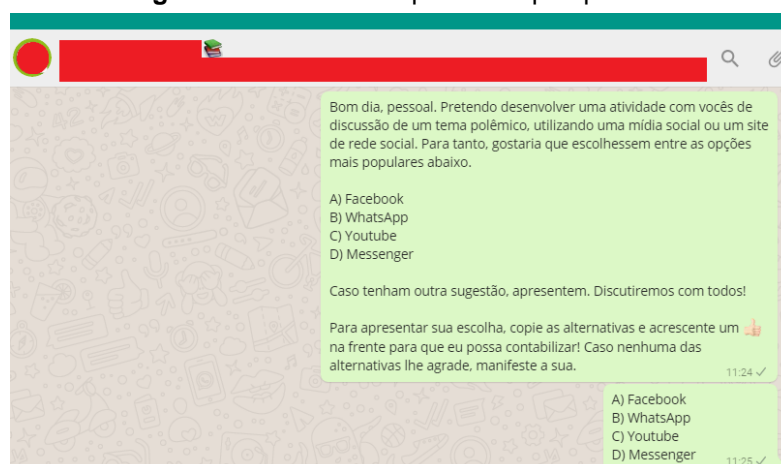
CARVALHO MARTINS, Erikson de. O ensino de língua materna, as novas práticas digitais no WhatsApp e o desenvolvimento da argumentação escrita. *In: GOULART, Cláudia; LACERDA SANTOS, Gilberto (orgs.). Tecnologias e Comunicação Pedagógica*. Brasília: Viva Editora, 2018, p. 73-99.

investigação social com estreita relação com a ação, na qual pesquisadores e participantes se envolvem de modo participativo e cooperativo para transformação de uma realidade ou solução de um problema. Ainda para o autor, nesse tipo de pesquisa “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (THIOLLENT, 2011, p. 75).

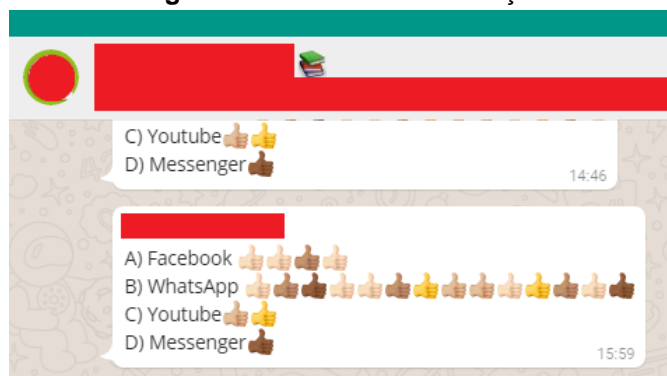
A metodologia de estudo consistiu na aplicação de uma *proposta de atividade pedagógica*, detalhada adiante, a 21 estudantes de uma turma do 2º ano do ensino médio técnico integrado na disciplina Língua Portuguesa. Os estudantes foram convidados pelo professor-pesquisador via WhatsApp, no grupo de comunicação da turma, a participarem de uma atividade de discussão, com duração de 03 dias, sobre um tema polêmico em uma mídia social digital, dando-lhes como alternativas de escolha o Facebook, o WhatsApp, o Youtube e o Messenger, mídias mais populares, possibilitando, ainda, que pudessem dar sugestões de outras mídias sociais caso não optassem por alguma das mencionadas.

A turma, composta por 24 alunos, foi convidada para a atividade. Desse total, 21 deles participaram da votação, mostrando-se favoráveis à proposta e escolhendo entre as mídias apresentadas, sem indicação de nenhuma outra sugestão. O resultado da votação mostrou a preferência dos estudantes pelo WhatsApp (14 votos), seguido pelo Facebook (04 votos), do Youtube (02 votos) e, por último, do Messenger (01 voto). As figuras 10 e 11, abaixo, apresentam respectivamente o convite realizado pelo professor-pesquisador e o resultado da votação.

Figura 10 – Convite do professor-pesquisador



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 11 – Resultado da votação

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Dada a escolha dos estudantes pelo desenvolvimento da atividade com o aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, foi criado um grupo na referida mídia social denominado “*Interagindo e Argumentando*” para apresentação da proposta pedagógica, indicação de links para leitura e realização das discussões. A temática escolhida pelo professor foi “*A reforma do Ensino Médio pela MP 746/2016*”, assunto bastante discutido no cenário atual e de bastante interesse dos próprios estudantes. A seguir, apresentamos a proposta de atividade pedagógica tal qual foi aplicada à turma.

Proposta de discussão – A reforma do Ensino Médio

Orientações gerais: A proposta de atividade a ser desenvolvida aqui pelo WhatsApp consiste na discussão de um tema polêmico, em que cada estudante deve apresentar o seu ponto de vista (favorável ou desfavorável) sobre o tema, defendendo-o por meio de argumentos. Serão indicados alguns links para que vocês tenham acesso a textos e vídeos como fontes de informação para a consolidação do seu posicionamento crítico e para a construção dos seus argumentos. Também é interessante que cada um de vocês busque realizar outras pesquisas para complementar os estudos, podendo compartilhar com os colegas os resultados encontrados. Lembrem-se de que vocês devem apresentar o seu ponto de vista e produzir os seus argumentos. Portanto, evitem copiar e colar fragmentos de suas

pesquisas para não configurar plágio. Utilizem suas pesquisas como base para a produção dos seus argumentos, construindo o seu próprio posicionamento. Lembrem-se de comentar o posicionamento dos colegas, respeitando as opiniões diversas e tratando a todos com cordialidade. Essa atividade terá duração de 03 dias e vocês podem participar em qualquer horário. Entretanto, é interessante que antes de adentrar na discussão, leiam as mensagens anteriores para poderem se inteirar da discussão e participarem de forma efetiva da atividade. Vamos discutir?

Objetivo: Discutir sobre a reforma do Ensino Médio aprovada pela Medida Provisória Nº 746 de 2016, apresentando e defendendo seu ponto de vista por meio de argumentos.

Passo 1: Acessem os links abaixo e façam as leituras indicadas:

- a) Medida Provisória Nº. 746 de 22 de Setembro de 2016, disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm
- b) Reportagem “*Entenda o que diz a reforma do Ensino Médio*”, disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>
- c) Reportagem “*MP do ensino médio recebeu mais de 500 emendas. Conheça algumas das mudanças propostas*”, disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/09/29/acaba-nesta-quinta-prazo-para-emendas-a-mp-do-ensino-medio.-conheca-algumas-mudancas-ja-propostas>

Passo 2: Acessem o link a seguir para visualizar o vídeo “*Especialista fala sobre as mudanças no Ensino Médio*” do Canal Record News: <https://www.youtube.com/watch?v=wGhd5-2IWZ8>

Passo 3: Apreciem criticamente a charge abaixo, disponibilizada no site: <http://www.emtempo.com.br/charge-do-dia-23-de-setembro-de-2016-elvis/>



Fonte: <http://www.emtempo.com.br/charge-do-dia-23-de-setembro-de-2016-elvis/>

Agora é sua vez: As mudanças propostas pela Medida Provisória Nº 746 para reforma do Ensino Médio têm provocado polêmicas entre estudantes e professores. Alguns se mostram favoráveis às mudanças, outros são totalmente contrários. E você o que pensa sobre o assunto? Qual o seu posicionamento? A reforma pretendida pela MP é capaz de solucionar os problemas do Ensino Médio no Brasil? Apresente seu ponto de vista e o defenda por meio da seleção de argumentos. Não se esqueça de comentar as postagens dos colegas, interagindo e colaborando para a construção coletiva do conhecimento.

As informações coletadas a partir da aplicação da proposta de atividade pedagógica supracitada foram analisados sob a ótica da análise do conteúdo que, segundo Bardin (2002), representa um conjunto de procedimentos de análise das comunicações que utiliza técnicas sistemáticas e objetivas de descrição do conteúdo das mensagens. Franco (2005), por sua vez, refere-se à análise de conteúdo como uma estratégia de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem e que se situa em uma delimitação mais ampla da comunicação. Isto posto, a análise de conteúdo aqui desenvolvida foi realizada a partir das mensagens postadas pelos estudantes durante as interações no grupo de discussão do WhatsApp, conforme verificamos a seguir.

4.1.2 Análise dos resultados

A atividade pedagógica desenvolvida na mídia social WhatsApp para desenvolvimento da argumentação dos estudantes por meio da discussão da temática “A reforma do ensino médio” foi proposta, inicialmente, a 24 estudantes que compunham uma turma de 2º ano do ensino médio técnico integrado. Desses estudantes, 21 aceitaram participar da atividade e 03 não se manifestaram. Porém, dentre os 21 estudantes, apenas 15 postaram mensagens no grupo e 06 não interagiram, não apresentando nenhuma justificativa pela ausência nas discussões, uma vez que a participação na atividade era voluntária.

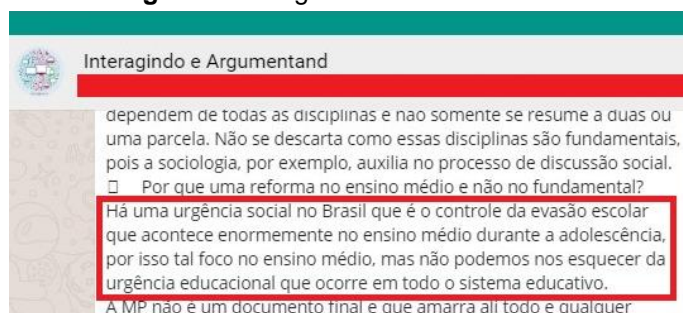
Dentre os 15 alunos que publicaram no grupo, apenas 07 participaram de forma ativa, discutindo com os colegas, defendendo pontos de vista sobre a problemática e apresentando argumentos. 05 desses alunos apenas postaram uma única mensagem, sem interagir com os colegas, como se fosse apenas uma forma de cumprir com a atividade proposta para não a deixar sem fazer. Finalmente, 3 alunos somente sinalizaram uma mensagem de “ok/beleza” para as postagens dos colegas.

Ao todo, a atividade realizada em seus 03 dias de duração, de 31/10 a 02/11/2016, contou com 138 sequências dialogais realizadas na forma de turnos de fala. Dentre essas sequências, 16 foram do professor-pesquisador, atuando como mediador das discussões com questionamentos sobre o tema em questão, orientações e esclarecimentos de dúvidas sobre a atividade. Somente 07 sequências dialogais fugiram no tópico de discussão, com mensagens sobre “retorno das aulas”, “viagens” e “saída para o trabalho”. As demais interações focalizaram no tema discutido: a reforma do ensino médio.

Dado o exposto, analisamos nesta seção as sequências dialogais construídas por 12 estudantes integrantes do grupo (07 participantes ativos e 05 estudantes que publicaram uma única vez), dando uma maior ênfase às participações ativas, pois como reforçam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a construção da argumentação se dá por meio do debate entre os pares, visando a persuasão por meio do discurso. Nesse sentido, realizamos a análise de conteúdo a partir de 03 categorias distintas: 1) o posicionamento/a postura dos interlocutores acerca do tópico de discussão; 2) a variedade de jogos de linguagem construídos nas discussões e 3) a tipologia dos argumentos construídos. Com relação à última categoria, apoiamo-nos mais uma vez em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que estabelecem uma tipologia para classificação dos argumentos.

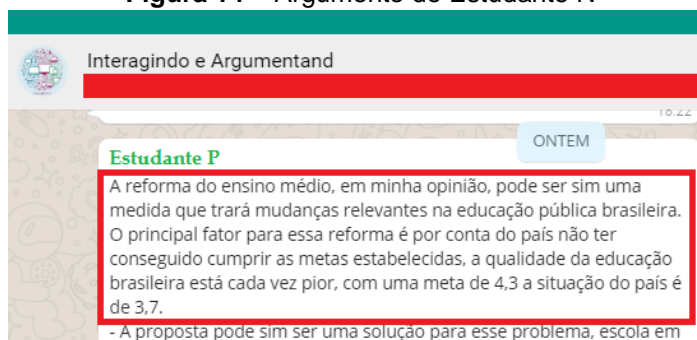
Examinando a primeira categoria – o posicionamento/a postura dos interlocutores acerca do tópico de discussão –, verificamos que apenas 02 estudantes defenderam um ponto de vista favorável à reforma do ensino médio, apresentando vários argumentos que embasam seus posicionamentos, como, por exemplo, os apresentados nas figuras 13 e 14 a seguir:

Figura 13 – Argumento do Estudante H



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 14 – Argumento do Estudante N



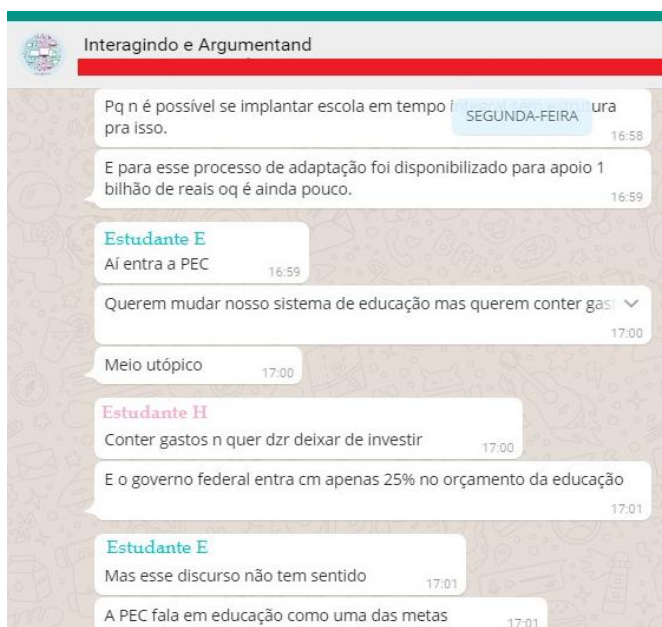
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Nos argumentos apresentados acima, observamos que os estudantes apontam que a reforma do ensino médio pode ser uma alternativa para a redução da evasão escolar que acontece nesse período de estudos, bem como uma melhoria da qualidade de educação, atingindo as metas estipuladas nos planos nacionais. É importante destacar que apesar desses estudantes apresentarem posicionamentos favoráveis à reforma, não deixaram de apontar em outros momentos das discussões que ela é polêmica e precisa de ajustes, especialmente no que diz respeito à grade de disciplinas e ao ensino integral.

Sob outra perspectiva, 10 estudantes exprimiram uma postura contrária à MP da reforma do ensino médio, explicitando a falta de diálogo do governo com a

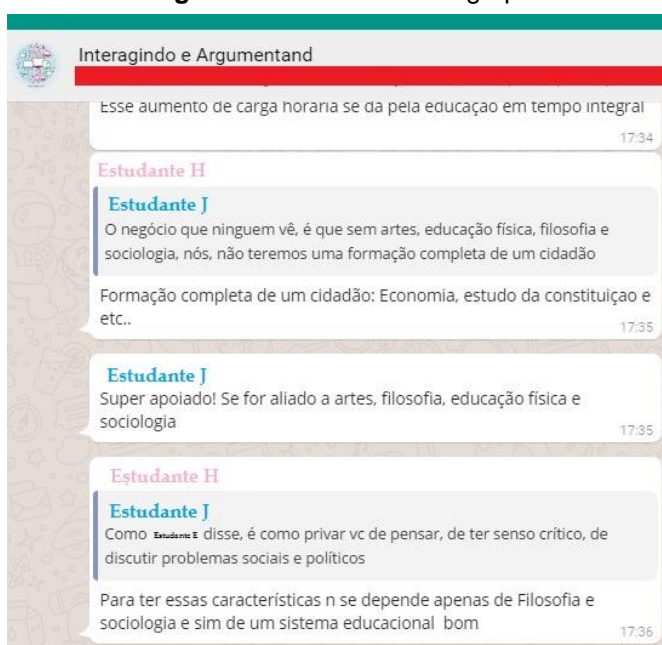
população, a retirada da obrigatoriedade de algumas disciplinas, o aumento da carga horária anual, as relações entre a MP 746 e a PEC 241/55, a falta de estrutura física das escolas para o ensino integral, dentre outras questões. As figuras 15 e 16, abaixo, mostram um pouco das discussões realizadas entre os estudantes.

Figura 15 – Discussão no grupo



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 16 – Discussão no grupo



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A figura 17 apresenta uma nuvem de palavras criada a partir das discussões realizadas entre os estudantes no grupo, evidenciando os vocábulos mais utilizados por eles na criação dos enunciados. A nuvem de palavras foi criada no site *Tagul*, que permite a escolha do formato da nuvem e a edição/seleção de palavras. Por essa razão, optamos pelo logotipo do WhatsApp, aplicativo escolhido pelos educandos, e excluímos da nuvem apenas números, nomes pessoais e alguns conectivos (preposições e conjunções), que apesar de importantes para a construção da coesão textual, não possuem uma carga informativa essencial para uma compreensão mais ampla do sentido do texto, como acontece com o substantivo, o adjetivo e outras classes de palavras. Dentre os vocábulos mais utilizados, destacam-se: *escola, educação, ensino, médio, aluno, reforma, ano, PEC, MP, tempo, disciplina*, entre outros utilizados para a elaboração dos jogos de linguagem.

No debate realizado entre os estudantes, verificamos a elaboração de diversos jogos de linguagem com vistas à defesa de um ponto de vista, ao estímulo das discussões e à apresentação de argumentos. Dessa forma, como exemplos desses jogos, podemos citar a interrogação (*“E pra melhorar essa qualidade n é preciso uma reforma?”* – Estudante H), a afirmação (*“A partir do momento que eles querem uma escola sem partido, eles querem jovens não pensantes”* – Estudante K), a injunção (*“olhem esse link aí”* – Estudante J), o relato (*“é normal aqui em Tecnópolis²² nas escolas públicas do ensino fundamental o professor de uma disciplina específica dando aula de outra por apenas ter um conhecimento básico”* – Estudante M), a avaliação (*“Para mim, a MP deveria ter sido discutida abertamente com a sociedade Sinceramente, são mudanças q pegaram os brasileiros de surpresa”* – Estudante I), dentre muitos outros jogos construídos como lances no processo argumentativo.

Quanto à tipologia dos argumentos construídos – terceira e última categoria –, averiguamos que os estudantes utilizaram diferentes tipos de argumentos nas discussões efetivadas, visando marcar seu posicionamento e persuadir os colegas. Dentre os argumentos usados, estão os que exprimem: sucessão, comparação, contradição e incompatibilidade, inclusão ou divisão, identidade e definição, autoridade, dissociação, ilustração, entre outros tipos. O quadro 04, a seguir,

²² Nome fantasia da cidade relatada.

apresenta alguns exemplos de argumentos elaborados pelos educandos e suas respectivas classificações de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Quadro 04 – Tipologia dos argumentos construídos pelos estudantes (Reforma do ensino médio)

	ARGUMENTOS CONSTRUÍDOS	TIPOLOGIA
01	<i>“A MP trata da reforma do ensino médio, a qual traz o jovem/estudante como o centro da educação, dando ao mesmo a opção de escolha dentre algumas disciplinas, inserindo o ensino em tempo integral, aumentando assim conseqüentemente a carga horaria e disponibilizando de trabalho como professor a pessoas de notório saber”</i> – Estudante H	Sucessão
02	<i>“Eles querem reformar o ensino médio, e ao mesmo tempo querem corta os gastos públicos... fico muito contraditório isso”</i> – Estudante K	Contradição e incompatibilidade
03	<i>“Formação completa de um cidadão: Economia, estudo da constituição e etc.”</i> – Estudante H	Inclusão ou divisão
04	<i>“Afiml, sociologia é uma matéria super ampla, onde discutimos desde a economia do país a transtornos psicológicos”</i> – Estudante J	Identidade e definição
05	<i>“No entanto, o coordenador Geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), Daniel Cara, as medidas criam uma cortina de fumaça para o cerne do problema. ‘Essa reforma é uma falácia, porque não resolve as questões estruturais, como a formação de professores e pontos que eram demandas dos estudantes que ocuparam as escolas, como a redução do número de alunos por classe. De nada adianta ênfase em exatas ou humanidades, se o professor for mal preparado, se não houver recurso’, afirma.”</i> – Estudante J	Autoridade
06	<i>“por isso acredito que para haver uma reforma dessa deveriam melhorar a qualidade de ensino em todo país primeiro”</i> – Estudante G	Condição
07	<i>“a possibilidade de contratar professores sem diplomas de licenciatura, mas que apresentem “notório saber” na área que ensinarão - muitas escola ja tem isso, falo por experiência própria, tinha uma professora de inglês que mal sabia português.”</i> – Estudante N	Ilustração

Fonte: Próprios autores

O argumento de *sucessão* elaborado pelo estudante H evidencia os principais efeitos da reforma do ensino médio, estabelecendo uma relação de causalidade entre a medida provisória (causa) e seus respectivos benefícios (efeitos) apresentados de forma sucessiva. Outro argumento também produzido pelo estudante H é o que estabelece uma *divisão*, especificando os componentes para uma boa formação do cidadão. O estudante K formula um argumento de *contradição e incompatibilidade*, apresentando sentenças opostas no jogo argumentativo que se referem à reforma para melhoria do ensino médio e ao corte de gastos na educação. Por sua vez, o estudante J apresenta um argumento bastante usual que é o da *identidade e definição*, que estabelece uma relação de significação e apresenta características de um dado termo, o que ele faz com a disciplina Sociologia, por exemplo. Outro argumento muito utilizado é o de *autoridade*, apresentado também pelo estudante J, que se baseia na citação de especialista na área ou uma instituição de pesquisa. O estudante G traz um argumento de *condição*, expondo em seu enunciando um requisito (melhoria da qualidade de ensino) para que algo aconteça (a reforma do ensino médio). Por fim, o estudante N apresenta um argumento de *ilustração*, discorrendo sobre uma experiência própria para ilustrar a discussão acerca da possibilidade de contratação de professores sem licenciatura. É importante destacar que a *ilustração* se difere do *exemplo* por retratar uma situação conhecida e comumente aceita, como a atuação de professores sem formação específica em muitas partes do Brasil.

Isto posto, a análise dos resultados da referida atividade apontou que é possível utilizar os espaços de escrita online oferecidos por diversas mídias sociais digitais, como o WhatsApp, por exemplo, para o desenvolvimento da argumentação dos estudantes, estimulando-os a discutirem, a compartilharem links de acesso à informação, a apresentarem um posicionamento crítico e a construírem diversos argumentos para defendê-lo. No processo argumentativo das discussões realizadas, os enunciados construídos são diversos, configurando-se como verdadeiros jogos de linguagem produzidos de forma natural e utilizados como lances numa partida.

4.2 TESTE-PILOTO II – CAPITU TRAIU BENTINHO OU NÃO?

4.2.1 Metodologia de trabalho

Neste trabalho, desenvolvemos um estudo de abordagem qualitativa, com caráter exploratório, e, quanto aos procedimentos, possui características de uma pesquisa-ação, pois como aponta Abdalla (2005, p. 386), “a pesquisa-ação seria um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo, assim, formas de ação e tomada consciente de decisões”. De forma específica, podemos identificar características de uma pesquisa-ação prática, visto que, conforme Tripp (2005), o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças a serem efetivadas no grupo pesquisado.

A metodologia de estudo consistiu no planejamento e desenvolvimento de uma proposta de atividade pedagógica do componente língua portuguesa a 26 estudantes de uma turma do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras. Os estudantes foram convidados pelo professor-pesquisador em sala de aula para a leitura e posterior atividade de discussão sobre o enigma que envolve o clássico Dom Casmurro de Machado de Assis. A referida atividade foi desenvolvida em um grupo criado no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp, denominado “Capitu no Tribunal”, destinado à apresentação da proposta pedagógica e à indicação de links para leitura e realização das discussões.

As informações coletadas a partir da aplicação da atividade pedagógica foram analisados sob a ótica da análise do conteúdo que, conforme Franco (2005), refere-se à análise de conteúdo como uma estratégia de pesquisa que tem como ponto de partida a mensagem e que se situa em uma delimitação mais ampla da comunicação. Dessa forma, a análise de conteúdo desenvolvida neste estudo foi realizada a partir das mensagens postadas pelos estudantes durante as interações no grupo de discussão no WhatsApp.

4.2.2 Análise dos resultados

A atividade pedagógica de discussão proposta no WhatsApp sobre a obra clássica Dom Casmurro foi realizada no dia 24 de janeiro de 2018 (ano letivo 2017), contando com a participação de 26 estudantes e do professor-pesquisador. É importante destacar que a leitura do livro havia sido indicada há mais de um mês, a fim de que os estudantes pudessem realizar uma leitura atenta e selecionar os argumentos para as discussões no grupo. A atividade contou com 432 sequências dialogais realizadas na forma de turnos de fala. Dentre essas sequências, apenas 44 foram do professor-pesquisador, atuando na orientação e no esclarecimento de dúvidas, bem como na mediação das discussões e na formulação de questionamentos ao longo do debate.

Inicialmente, a proposta de atividade foi apresentada aos estudantes no grupo do WhatsApp, juntamente com a indicação de alguns links para a leitura de artigos, visualização de vídeos, apreciação de tirinhas, charges e cartuns, a fim de disponibilizar outras fontes de conhecimento e instigar os estudantes para a defesa de um posicionamento crítico e produção de argumentos para defendê-lo. Segue a proposta:

Proposta de discussão – Capitu traiu Bentinho ou não?

Orientações gerais: Olá, pessoal. Daremos início à discussão do livro Dom Casmurro de Machado de Assis e de outras fontes para complementar a apreciação, compreensão e análise da obra. Siga os passos abaixo antes de começar a discutir sobre a temática proposta aqui no grupo.

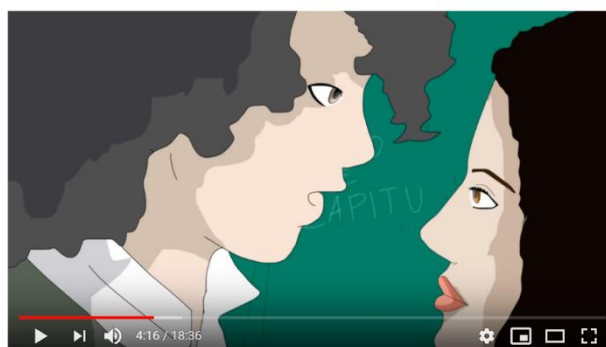
a) Acessem os links abaixo para a realização de leituras complementares de artigos que discorrem sobre a obra em estudo:

I - Dom Casmurro – Análise da obra de Machado de Assis - <http://guiadoestudante.abril.com.br/estudar/literatura/dom-casmurro-analise-obra-machado-assis-698986.shtml>

II – Sobre Dom Casmurro – Capitu traiu ou não Bentinho? - <https://totaliteratura.wordpress.com/2015/07/19/sobre-dom-casmurro-capitu-traiu-ou-nao-bentinho/>

b) Acessem o link abaixo e assista ao vídeo Dom Casmurro – Animação - <http://www.youtube.com/watch?v=gRPhkFGBnTc>

Figura 18 – Vídeo “Dom Casmurro - Animação”



Dom Casmurro - Animação

114.037 visualizações

2 MIL

70

COMPARTILHAR

SALVAR

...

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=gRPhkFGBnTc>

c) Apreciem e analisem a tirinha publicada no final deste post. A imagem também pode ser visualizada no seguinte endereço: http://3.bp.blogspot.com/--ZykCuKpJcE/Uf-TG8_WWHI/AAAAAAAAAB-g/vvCmXuN-Mig/s1600/capitu.jpg

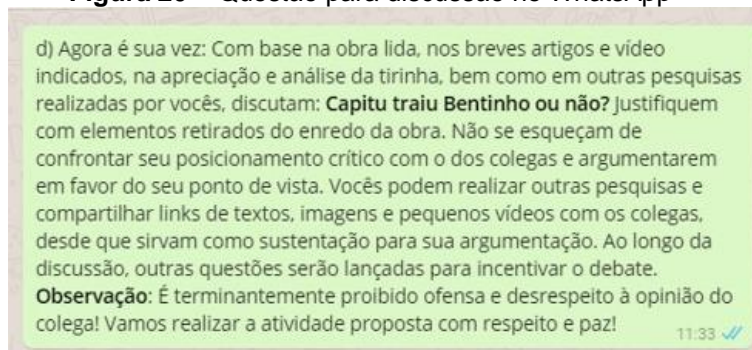
Figura 19 – Bentinho, Capitu e Ezequiel



Fonte: http://3.bp.blogspot.com/--ZykCuKpJcE/Uf-TG8_WWHI/AAAAAAAAAB-g/vvCmXuN-Mig/s1600/capitu.jpg

Em seguida, foi proposta a seguinte questão de debate, conforme ilustra a figura 20.

Figura 20 – Questão para discussão no WhatsApp



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Nesse sentido, analisamos nesta seção as sequências dialogais construídas pelos estudantes, com ênfase nas participações ativas, pois, como elucidam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a elaboração da argumentação se dá por meio do debate entre os pares, visando a persuasão por meio do discurso. Para tanto, realizamos a análise de conteúdo a partir de 03 categorias distintas: 1) posicionamento crítico dos interlocutores acerca da questão de debate; 2) presença de textos multissemióticos no processo argumentativo e 3) variedade de tipos de argumentos construídos para a defesa do ponto de vista, segundo a tipologia para classificação dos argumentos estabelecida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

De acordo com a questão proposta “**Capitu traiu Bentinho ou não?**”, examinamos a primeira categoria – **posicionamento crítico dos interlocutores acerca da questão de debate**. Conforme essa categoria, verificamos que 14 estudantes concordam com a acusação contra Capitu, afirmando que ela traiu seu marido Bentinho com Escobar. Do outro lado, 12 estudantes afirmam que não houve traição e Bentinho tecia acusações falsas contra Capitu. Analisemos, a seguir, alguns momentos das discussões evidenciando os dois pontos de vista apresentados. É válido ressaltar que os nomes dos estudantes foram modificados a fim de manter o anonimato de suas identidades e suas respectivas privacidades.

Figura 21 – Argumentos da Estudante “Flor”

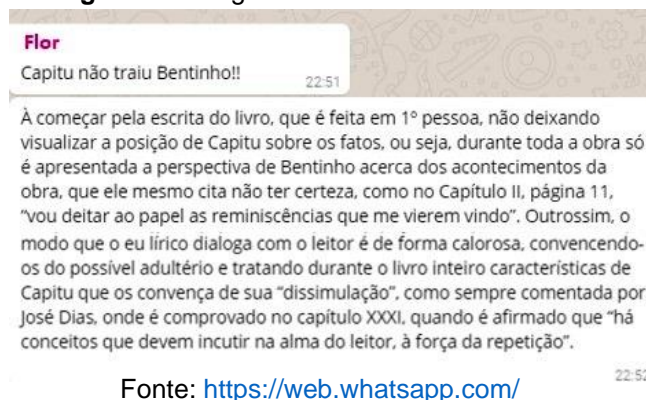
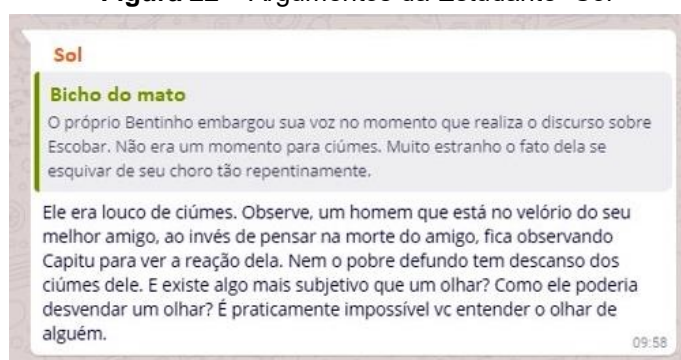


Figura 22 – Argumentos da Estudante “Sol”



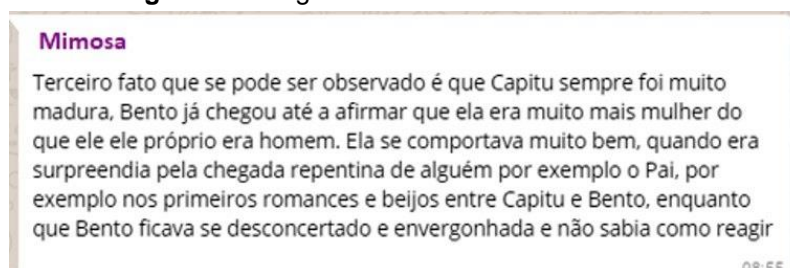
As figuras 21 e 22 apresentam argumentos contrários à acusação feita por Bentinho a sua esposa Capitu. Na figura 21, a estudante “Flor” traz como argumento o foco narrativo com que o livro foi escrito – 1ª pessoa –, evidenciando, assim, a presença de uma narrador-personagem, que participa da história e a narra ao mesmo tempo. Nesse sentido, a estudante alega que como o próprio Bentinho narra os fatos ocorridos a seu modo, não é possível conhecer a versão de Capitu, que poderia defender-se da incriminação. Além disso, a estudante aponta o teor argumentativo do discurso de Bentinho, que busca convencer o leitor de suas ideias. Para reforçar ainda mais seus argumentos, a estudante “Flor” apresenta citações retiradas do romance que foram proferidas pelo próprio Bentinho.

Por sua vez, a estudante “Sol” utiliza o recurso de resposta do WhatsApp, rebatendo o argumento do estudante “Bicho do mato”, que discorre sobre o momento em que Capitu chora ao olhar para o corpo inerte de Escobar no caixão. A estudante “Sol” expõe como argumento os ciúmes exagerados de Bentinho, que deveria estar triste com a morte do amigo ao invés de se preocupar com as reações de Capitu no

velório. Ademais, aponta a subjetividade presente no olhar de Capitu como um empecilho para a compreensão de seus reais sentimentos.

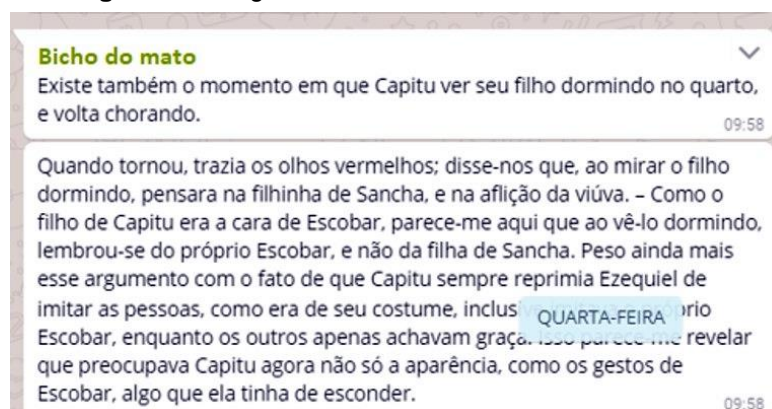
Vejamos, a seguir, as figuras 23 e 24, que ilustram argumentos favoráveis à imputação feita a Capitu por Bentinho.

Figura 23 – Argumentos da Estudante “Mimosa”



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 24 – Argumentos do Estudante “Bicho do mato”



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A figura 23 dispõe o argumento formulado pela estudante “Mimosa”, que ressalta a maturidade e a dissimulação como características que contribuem para a inculpação de Capitu. A estudante sinaliza que Capitu sempre soube se comportar diante de situações embaraçosas, dissimulando muito bem sua conduta. Dessa forma, podemos inferir a partir do argumento da estudante que Capitu também poderia ocultar seus verdadeiros sentimentos por Escobar, disfarçando sua relação extraconjugal para o marido. Por sua vez, o estudante “Bicho do mato”, na figura 24, salienta as semelhanças existentes entre Ezequiel, filho de Capitu com Bentinho, e Escobar. Segundo o estudante, a semelhança física entre os dois e a mania de

Ezequiel imitar as pessoas assim como Escobar, além de também imitá-lo, trazia muitas preocupações a Capitu e despertava os ciúmes e a desconfiança de Bentinho.

Com relação à segunda categoria – **presença de textos multissemióticos no processo argumentativo** – verificamos que, para além da argumentação escrita por meio da produção de variados argumentos nas discussões em grupo, muitos estudantes utilizaram os recursos hipermídia do WhatsApp para apresentar outros textos multissemióticos que foram utilizados para reforçar o processo argumentativo, apresentar críticas, estabelecer relações e até mesmo provocar humor. Analisemos as figuras abaixo:

Figura 25 – Meme utilizado pelo estudante “Mickey”



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 26 – Meme utilizado pela estudante “Lalá”



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 27 – Meme utilizado pela estudante “Vivi”



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 28 – Meme utilizado pelo estudante “Chulé”



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

As figuras acima trazem exemplos de memes utilizados pelos estudantes durante as discussões em grupo no aplicativo. Os memes são gêneros textuais digitais que podem associar imagens, vídeos, sons e *gifs*, com tom humorístico, capazes de viralizar rapidamente na internet e conseguir bastante popularidade. A figura 25, compartilhada pelo estudante “Mickey”, relembra um momento da participação de Glória Pires como comentarista do Oscar em 2016, associando a imagem com conflito central de Dom Casmurro. O estudante teve o objetivo de despertar humor logo no início das discussões, como também evidenciar a ausência de um ponto de vista específico. Já a estudante “Lalá” trouxe, na figura 26, um desenho referente a uma cena da minissérie Capitu, exibida pela Rede Globo em 2008. O enunciado verbal da

imagem demonstra que existem outras coisas mais fáceis, como falar da própria estudante, do que conseguir provas acerca da traição de Capitu.

Por sua vez, a estudante “Vivi”, na figura 27, lança uma crítica aos colegas que escreveram “textões” no WhatsApp, mostrando-se cansada ao realizar leituras de textos extensos. A crítica de “Vivi” foi bem aceita pelos demais colegas, visto que uma boa parcela dos estudantes ainda não havia compreendido que a dinâmica de um chat com caráter educacional é a mesma de um chat convencional, com sequências dialogais curtas e rápidas, escrevendo, dessa forma, verdadeiras dissertações argumentativas no grupo. Assim, é possível inferir que muitos estudantes ainda não estão habituados a utilizar determinadas mídias sociais e gêneros textuais digitais de forma pedagógica, pois acabam trazendo práticas da sala de aula para as redes e mídias sociais. A figura 28, do estudante “Chulé”, traz um meme com uma montagem de imagens da série em desenho animado Phineas e Ferb, relacionando-a à história de Bentinho e Capitu. Na série, o casal Linda Flynn Fletcher e Lawrence Fletcher possui três filhos: Phineas, Ferb e Candace. A relação estabelecida com o livro Dom Casmurro se dá pelo fato de o filho Ferb ser muito parecido com o vilão da história, o Dr. Heinz Doofenshmirtz, o que fez com que o estudante e demais colegas pensassem em uma possível traição por parte da mãe.

Na figura 29, abaixo, a estudante “Flor” traz uma propaganda do Carnaval para reforçar o teor argumentativo do seu discurso.

Figura 29 – Propaganda utilizada pela estudante “Flor”



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante “Flor”, na figura 29, traça uma comparação entre a semelhança física de sua mãe e a da garota propaganda que aparece ao centro da imagem, salientando, abaixo, em seu enunciado verbal, que semelhança física não é evidência de parentesco. O argumento utilizado pela estudante teve o intuito de destacar que a semelhança física entre Ezequiel e Escobar não garante que este seja o pai daquele; assim como também Capitu e a mãe de Sancha eram parecidas sem possuírem nenhum laço consanguíneo. É importante ressaltar que durante as discussões não foram encontrados textos com outras linguagens, como áudio, vídeos e animações, tão comuns no WhatsApp.

Alicerçados na terceira e última categoria – **variedade de tipos de argumentos construídos para a defesa do ponto de vista** –, verificamos nas discussões realizadas que os estudantes fizeram uso de diferentes tipos de argumento, tendo por objetivo delimitar seu ponto de vista e persuadir os colegas de suas ideias. De acordo com a tipologia dos argumentos estabelecida por de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), exibimos, abaixo, no quadro 05, dez exemplos de argumentos produzidos pelos estudantes e suas respectivas classificações.

Quadro 05 – Tipologia dos argumentos produzidos pelos estudantes (Capitu no tribunal)

	ARGUMENTOS CONSTRUÍDOS	TIPOLOGIA
01	<i>“Capitu se compadece com a morte e com sua amiga, não significa que tenha algum sentimento por ele.”</i> – Estudante “Flor”	Dissociação
02	<i>“Bentinho não mantinha diálogos com a esposa. Isso pode ter contribuído para que ele tirasse suas próprias conclusões [...]”</i> – Estudante “Lalá”.	Ligação causal
03	<i>“[...] E no final ele pensa em matar a mulher, assim como Otelo.”</i> – Estudante “Mari”	Comparação
04	<i>“Minha psicóloga diz que é comprovado cientificamente que os ciúmes levam as pessoas a distorcerem as situações.”</i> – Estudante “Flor”	Autoridade
05	<i>“A amizade entre os casais pode ter despertado algo em Capitu da mesma forma que despertou em Bentinho, que se sentiu atraído por Sancha”.</i> – Estudante “Lagarto”.	Probabilidade

06	<i>“Dou foco a palavra reminiscência, que no dicionário significa ‘lembrança vaga ou indireta’”. – Estudante “Coringa”</i>	Identidade e Definição
07	<i>“Se ela de fato traiu Bentinho, porque raios ela comentaria sobre a semelhança entre Ezequiel e Escobar?” – Estudante “Afrodite”.</i>	Contradição e Incompatibilidade
08	<i>“A persistência dela em continuar mandando cartas, por exemplo, mesmo depois de ter se mudado para a Europa, mostra que ela ainda o amava”. – Estudante “Sol”</i>	Exemplo
09	<i>“Ela não é adúltera por ficar na janela, ela foi adúltera por ter traído ele com Escobar”. – Estudante “Bob”</i>	Ato e essência
10	<i>“Capitu e Escobar não traíram apenas Bentinho, traíram também Sancha, que era melhor amiga de Capitu e mulher de Escobar”. – Estudante “Batman”</i>	Transitividade

Fonte: Próprio autor

O argumento **01**, escrito pela estudante “Flor”, apresenta uma **dissociação** de ideias com o objetivo de desfazer relações que estão vinculadas por um processo de ligação. Portanto, a estudante dissocia o sentimento de compaixão do sentimento de amor/paixão, uma vez que ambos são associados por leitores que acusam Capitu de traição. A estudante “Lalá”, argumento **02**, expõe uma **relação causal**: as conclusões tiradas por Bentinho acerca de Capitu são consequências de sua falta de diálogo com ela. No argumento **03**, temos uma **comparação** feita pela estudante “Mari”, que associa os pensamentos e atitudes de Bentinho com os de Otelo. Por sua vez, a estudante “Flor” traz o argumento de **autoridade**, item **04**, ao fazer uma citação indireta da fala de um especialista, sua psicóloga, que discorre sobre os efeitos decorrentes dos ciúmes. O argumento **05**, do estudante “Lagarto”, mostra uma relação de **probabilidade** ao identificar a possibilidade dos sentimentos de Capitu e Bentinho terem uma mesma causa: a amizade entre os casais. Outro argumento bastante comum é o de **identidade e definição**, item **06**, utilizado pelo estudante “Coringa” para apresentar o significado da palavra reminiscências. No argumento **07**, a estudante “Afrodite” desenvolve uma relação de **contradição e incompatibilidade** sobre o fato de Capitu ter traído Bentinho e ao mesmo tempo comentar com ele sobre as semelhanças entre Ezequiel e Escobar. A estudante “Sol” formula o argumento **08** com um **exemplo** que justifica o amor de Capitu por Bentinho: as constantes cartas enviadas ao marido após a separação. O argumento de **ato e essência**, ponto **09**, do estudante “Bob”, apresenta os atos de Capitu para comprovar sua essência de adúltera. Por fim, o estudante “Batman”, constrói um argumento de **transitividade**,

tópico **10**, transferindo a relação de traição estabelecida entre dois elementos (1 – Escobar e Capitu; 2 – Bentinho) para um terceiro (Sancha).

Dessa forma, verificamos alguns tipos de argumentos produzidos pelos estudantes na discussão realizada no chat em grupo do WhatsApp, tendo por objetivo a delimitação de um posicionamento crítico e a construção de argumentos para defendê-lo. Os fragmentos analisados acima são uma pequena mostra da tipologia de argumentos encontrada em meio às 432 sequências dialogais que compuseram toda a discussão sobre o enigma de Dom Casmurro: Capitu traiu Bentinho ou não? Dúvida que segue!

Em síntese, a análise dos resultados das atividades pedagógicas demonstrou que é possível utilizar os espaços de leitura e escrita online disponíveis no aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes no ensino de língua materna, despertando-os para a interação, discussão, compartilhamento de links de acesso à informação, apresentação de posicionamentos críticos, construção de argumentos baseados não apenas na linguagem verbal, como também nas múltiplas linguagens que a hipermídia oferece. Ademais, essas atividades funcionaram como testes-piloto para compreendermos a atuação dos estudantes nas propostas apresentadas e verificarmos a exequibilidade dos procedimentos metodológicos a serem empregados na efetiva proposta de intervenção pedagógica desenvolvida nesta pesquisa-ação.

Assim, no próximo capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa-ação e a descrição minuciosa da proposta de intervenção pedagógica com atividades de discussão de temas problematizadores em chats em grupo no WhatsApp, além da produção e publicação de artigos de opinião em um ambiente de escrita digital.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, delineamos o processo de pesquisa-ação, especificando a problemática, os objetivos, o contexto e os sujeitos da pesquisa. Em seguida, apresentamos de forma detalhada a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida com a utilização do chat em grupo no aplicativo WhatsApp Messenger, objetivando o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes. Logo após, especificamos os instrumentos de produção e coleta de informações utilizados e a forma como as informações coletadas foram organizadas e analisadas.

5.1 A PESQUISA-AÇÃO E SUA APLICABILIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO: A INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nos diversos campos da produção acadêmica e científica, a pesquisa-ação vem ganhando cada vez mais espaço como método de investigação. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação é capaz de explicar problemas sociais e técnicos, considerados importantes cientificamente, por meio de grupos formados por pesquisadores, membros das situações-problemas investigadas e por outras pessoas que se interessam em colaborar com a resolução desses problemas ou com a procura de respostas educacionais, sociais, técnicas e/ou políticas adequadas para eles.

Nesse processo de pesquisa-ação são formulados objetivos de ação e objetivos de conhecimento, por sua vez vinculados a um amplo quadro de referências teóricas que norteiam a elaboração de conceitos e constituem as linhas de interpretação das informações coletadas durante a pesquisa. Como sinaliza Thiollent (2011), a pesquisa-ação deve ser considerada mais como um *método*, percurso prático da investigação, do que como uma *metodologia*, discussão epistemológica dos métodos, embora tenha empregado o vocábulo metodologia no título de sua obra “*Metodologia da Pesquisa-Ação*” para discutir os principais temas metodológicos desse tipo de pesquisa.

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação muitas vezes continua a ser utilizada como sinônima da pesquisa-participante, porém as duas, apesar de

possuírem algumas semelhanças, não são iguais. Para além da participação, a pesquisa-ação exige uma forma planejada de ação de cunho social, educacional, técnico ou outro, o que não encontramos na pesquisa participante, que muitas vezes se apresenta como um tipo de pesquisa apoiada na metodologia de observação participante, em que os pesquisadores interagem com os indivíduos da situação pesquisada, visando estreitar relações para serem bem aceitos pelo grupo.

Tripp (2005) destaca que é importante reconhecer a pesquisa-ação como uma das formas de investigação-ação, forma genérica que designa qualquer processo em que se busca o aprimoramento da prática pela alternância sistemática entre o fazer no âmbito da prática e do pesquisar acerca dela. Dessa forma, o planejamento, a implementação, a descrição e a avaliação são etapas importantes tendo em vista a transformação da realidade pesquisada, gerando, assim, conhecimentos acerca da prática e do próprio processo de investigação.

Assim, uma investigação para ser considerada como pesquisa-ação deve apresentar um planejamento de ação por parte dos pesquisadores e participantes na situação-problema investigada. Nesse sentido, para fins de delimitação concreta,

a 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 do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

A pesquisa-ação exige que pesquisadores e demais pessoas envolvidas na situação de pesquisa assumam uma postura ativa, participativa e interativa. Essa postura ativa deve ser, acima de tudo, característica principal dos pesquisadores, os quais devem apreciar os problemas e acompanhar e avaliar as ações formuladas em consequência deles. Ademais, é importante destacar que o objeto de investigação na pesquisa-ação não são as pessoas, mas a situação-problema vivenciada por elas.

Barbier (2002) destaca que a pesquisa-ação proporciona uma ação planejada de modificação da realidade, objetivando não apenas transformá-la, como também produzir conhecimentos acerca das alterações efetuadas. A pesquisa-ação “visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições de produtos, de discursos [...]” (BARBIER, 2002, p. 106). Para ele, a pesquisa-ação possibilita não

uma investigação sobre os outros, mas sim com os outros, acentuando, dessa maneira, seu caráter participativo e interativo. Ademais, Barbier (2002) enfatiza que a pesquisa-ação é, ao mesmo tempo, política e pedagógica, visto que possibilita a educação cidadã do homem em meio à vida coletiva, bem como o desenvolvimento do potencial humano por meio de um processo de criação de formas simbólicas e interiorizadas.

Quanto aos objetivos da pesquisa-ação, vemos que eles não se resumem apenas em resolver o problema investigado, mas pelo menos esclarecê-lo. Por essa razão, Thiollent (2011) classifica os objetivos da pesquisa-ação como *práticos* e *de conhecimento*. Os objetivos práticos dizem respeito à análise do problema investigado e formulação de propostas de ações para sua resolução, tendo em vista a transformação da situação inicialmente encontrada. Os objetivos de conhecimento, por sua vez, são aqueles que se destinam à obtenção de informações acerca da situação investigada.

Consoante Thiollent (2011), a pesquisa-ação não está limitada somente a uma forma de ação, ela busca também possibilitar o aumento do conhecimento dos pesquisadores e do conhecimento ou “nível de consciência” dos indivíduos envolvidos no contexto da pesquisa. Além disso, o autor sinaliza que o conhecimento produzido pela pesquisa-ação não é apenas útil para os envolvidos na pesquisa, é um conhecimento que pode ser utilizado para generalizações parciais, bem como servir de base para novos estudos de aprofundamento. Portanto, os objetivos da pesquisa-ação podem ser considerados em três aspectos: resolução dos problemas, tomada de consciência e produção de conhecimento. (THIOLLENT, 2011).

Correlacionando mudança social e produção de conhecimento na pesquisa-ação, Barbier (2002) salienta que:

[...] a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. Ela está mais interessada no conhecimento prático do que no conhecimento teórico. Os membros de um grupo estão em melhores condições de conhecer sua realidade do que as pessoas que não pertencem ao grupo. A mudança na pesquisa clássica, quando há lugar para isso, é um processo concebido de cima para baixo. Os resultados não são comunicados aos sujeitos, mas remetidos aos que têm poder de decisão, iniciadores da mudança programada. A produção de conhecimento pode ser independente e distinta do progresso social. Contrariamente, a pesquisa-ação postula que não se pode dissociar a produção de conhecimento dos esforços feitos para levar à mudança. O que

impõe manter temas dos trabalhos de pesquisa que sejam de interesse deles. (BARBIER, 2002, p. 53).

Conforme Tripp (2005), a metodologia da pesquisa-ação deve ser subserviente à prática, de modo a avaliar as mudanças a que se dispõe, bem como ser essencialmente participativa, incluindo todos os envolvidos no processo de forma colaborativa para a construção do conhecimento. Deve-se planejar tanto as transformações na prática quanto para a avaliação dos resultados das modificações na prática, sendo assim um processo mais rigoroso que se difere de outros tipos de investigação-ação.

Com relação à participação, Tripp (2005, p. 455) orienta que todo projeto de pesquisa-ação:

- 1- trate de tópicos de interesse mútuo;
- 2- baseie-se num compromisso compartilhado de realização de pesquisa;
- 3- permita que todos os envolvidos participem ativamente do modo que desejarem;
- 4- partilhe o controle sobre os processos de pesquisa o quanto possível de maneira igualitária;
- 5- produza uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes;
- 6- estabeleça procedimentos de inclusão para a decisão sobre questões de justiça entre os participantes.

Com relação à estrutura de raciocínio da pesquisa-ação, Thiollent (2011) esclarece que toda pesquisa busca informações, estabelece e articula conceitos, analisa e discute os resultados, produz generalizações etc., o que não é diferente com a pesquisa-ação. Entretanto, optando por uma forma de raciocínio alternativa, muitas vezes oposta à lógica formal pretendida pelas ciências positivas, a pesquisa-ação percorre o caminho do processo dialógico e da abordagem argumentativa. Essa estrutura é composta por momentos de raciocínio inferenciais e processos argumentativos ou de diálogo entre os interlocutores.

De acordo com Thiollent (2011), “no processo investigativo, a argumentação se manifesta de modo particularmente significativo no decorrer das deliberações relativas à interpretação dos fatos, das informações ou das ações dos diferentes atores da situação” (p. 36). Na pesquisa-ação o processo argumentativo se desenrola na colocação dos problemas a serem investigados, na busca de soluções e explicações

apresentadas pelos pesquisadores e discutidas com os participantes, nas deliberações acerca dos meios de ação e na avaliação dos resultados encontrados. Em síntese, a forma de raciocínio da pesquisa-ação se concentra nas situações de discussão e de argumentação entre pesquisadores e participantes.

Um outro aspecto diferenciado da pesquisa-ação é a formulação de hipóteses e sua respectiva comprovação. Tanto Thiollent (2011) quanto Barbier (2002) frisam que a pesquisa-ação não trabalha com hipóteses formuladas de forma rígida. Para Thiollent (2011), ao invés de hipóteses, é possível trabalhar com diretrizes (instruções) relacionadas à maneira de examinar os problemas diagnosticados no contexto investigado e às formas de ação. Isso não quer dizer que o raciocínio hipotético seja dispensado na pesquisa-ação, contudo é apresentado com maior flexibilidade, formulando, assim, suposições, quase-hipóteses.

São essas diretrizes que possibilitam aos pesquisadores a organização do pensamento, a procura de informações relevantes e a formulação de argumentações necessárias para refutá-las ou corroborá-las. Thiollent (2011) considera que as hipóteses, formuladas nos princípios do experimentalismo, pressupõem testes repetitivos para evidenciar suas regularidades, o que não é possível realizar com a pesquisa de caráter social, cujos fenômenos não apresentam uma exata repetitividade, além do fato de que o pesquisador não apresenta neutralidade no contexto investigado.

Na pesquisa social de abordagem qualitativa, e não especificamente no tipo de pesquisa-ação, é possível observar dois níveis relativos ao problema de generalização: o dos pesquisadores e o dos participantes. Os primeiros formulam generalizações mais ou menos teóricas a partir dos aspectos das situações pesquisadas. Já os últimos fazem generalizações menos abstratas com base nos conceitos que lhes são conhecidos. Diante disso, os pesquisadores devem identificar e contrapor as generalizações teóricas com as generalizações populares, a fim de descobrir incompreensões e formular novas propostas de diálogos e de modificações nas maneiras de pensar certos problemas.

No específico às inferências generalizantes, Thiollent (2011) ressalta que os pesquisadores precisam assinalar os defeitos da generalização que busca, a partir de poucas informações localizadas, formular conclusões para o resto da população ou do universo. Para o autor, no caso da pesquisa-ação, as generalizações superiores

podem ser dispensadas no que diz respeito ao problema pesquisado. Ao contrário, a partir das discussões dos resultados, generalizações parciais podem ser formuladas de forma progressiva, levando em conta os resultados de outras pesquisas realizadas em locais diversos.

Com referência à organização da pesquisa-ação, Thiollent (2011) evidencia como uma de suas características principais a flexibilidade. De acordo com o autor, a pesquisa-ação é bastante flexível e, diferentemente de outros tipos de pesquisa, não segue uma estrutura bem rígida e definitiva, mas vai se estruturando e se adaptando às diversas circunstâncias ao longo do seu desenvolvimento. Entretanto, Thiollent (2011) apresenta algumas fases da pesquisa-ação que, necessariamente, não precisam ser concebidas na ordem em que as apresenta, chamando a atenção especialmente para o ponto de partida e o ponto de chegada, tendo em vista que as fases intermediárias podem ser reorganizadas a qualquer instante.

O primeiro momento elencado pelo autor refere-se à *fase exploratória* da pesquisa, cuja finalidade consiste em explorar o campo de pesquisa e conhecer os sujeitos envolvidos, suas características, expectativas, problemas enfrentados e possíveis ações já desenvolvidas. Para Thiollent (2011), esse primeiro contato é substancial para o desenvolvimento das estratégias metodológicas a serem planejadas e colocadas em prática.

Realizado o diagnóstico inicial, tem-se a seguir a delimitação do *tema da pesquisa*, que corresponde à especificação do problema prático e da área do conhecimento a serem investigados. Thiollent (2011) chama a atenção para o fato de que a delimitação do tema deve ser realizada em discussão com os sujeitos participantes, pois eles não podem participar de uma pesquisa-ação cujo tema não corresponda aos seus anseios. O próximo passo, a *colocação dos problemas*, refere-se à formulação da problemática a ser investigada dentro de um campo teórico e prático. Para Thiollent (2011), em pesquisa social aplicada, os problemas são de início de ordem prática, e os pesquisadores e participantes buscam soluções ou respostas para o problema, além de almejar transformações quando possíveis.

Tripp (2005) salienta que a pesquisa-ação sempre começa com um tipo de problema e que em muitos casos utiliza-se o verbo problematizar como forma de tratar o problema como um problema em si mesmo, fazendo um exame crítico sobre as origens do problema, o que corresponde a uma forma de problematização. Barbier

(2002), por sua vez, enfatiza que os problemas nascem num contexto preciso de um grupo, cabendo aos pesquisadores constatá-lo e não o provocar. Como aponta Tripp (2005) “compreender o problema e saber por que ele ocorre são essenciais para projetar mudanças que melhorem a situação” (p. 449).

Realizado o diagnóstico inicial e delimitados o tema e o problema, segue-se para *o lugar da teoria* na pesquisa-ação. O projeto de pesquisa-ação deve ser alicerçado em um amplo quadro de referências teóricas. A função da teoria, segundo Thiollent (2011), incide na formulação das *diretrizes (quase-hipóteses)* que orientarão o desenvolvimento da pesquisa e a interpretação das informações coletadas. E é mediante as diretrizes formuladas, que os pesquisadores poderão escolher as técnicas de pesquisas mais adequadas, destacando-se, entre as muitas possíveis, as técnicas de coleta em grupo.

De acordo com Tripp (2005), na pesquisa-ação é comum o engajamento em teorização indutiva quando não é possível uma explicação primeira ou uma teoria que explique de forma satisfatória o que foi observado nas práticas em grupo. Dessa forma,

como acontece frequentemente de não haver teorias prontas que se ajustem a nossos dados ou intenções, nesse caso trabalhamos indutivamente, teorizando nossos dados mediante a criação de novas categorias. No entanto, quando o fazemos, nosso propósito é inteiramente pragmático: não fazemos isso porque apenas queremos conhecer (isso é “pesquisa pura”), indagamos por que alguma coisa é como é apenas para podermos saber melhor como aprimorar a prática. (TRIPP, 2005, p.452)

Tripp (2005) observa que a pesquisa-ação produz bastante conhecimento a partir da prática que, segundo ele, deveria ser incluído aos conteúdos acadêmicos de disciplinas “vocacionais”, como as direcionadas para o ensino, por exemplo, visto que muito pouco conhecimento produzido a partir de pesquisas-ação é transformado em teoria e publicado em periódicos científicos. Ademais, ressalta que a pesquisa-ação deveria fazer a conexão da teoria para transição da prática, bem como da prática para a modificação da teoria. Todavia, é perceptível que isso realmente muitas vezes não acontece, especialmente pela orientação em grande parte para a melhoria da prática. (TRIPP, 2005).

Thiollent (2011) aponta a realização de *seminário* como uma técnica para analisar, discutir questões e determinar os caminhos da investigação. Nesse

seminário devem ser constituídos e coordenados os grupos de estudo e equipes de pesquisa. Por sua vez, a *produção e coleta de informações* é controlada pelo seminário central e se dá em grande parte por meio de grupos de observação, com a utilização de técnicas de entrevista coletiva e entrevista individual, podendo ser também utilizados outros instrumentos, como questionários, diários de campo, história de vida, entre outros. As informações coletadas voltam para o seminário central, onde são discutidos e analisados. Para Thiollent (2011), todos esses aspectos da pesquisa-ação devem ser planejados, portanto a elaboração de um *plano de ação* representa uma exigência fundamental para que a pesquisa se configure como “forma de ação planejada, objeto de análise, deliberação e avaliação” (p.79).

Ademais, Thiollent (2011) menciona um aspecto bastante contraditório na pesquisa-ação, que se refere à delimitação de uma amostragem para que sejam aplicados os referidos instrumentos de produção e coleta de informações. De acordo com ele, muitos partidários da pesquisa-ação reafirmam a ideia de que ela seja necessariamente realizada com todo o conjunto da população investigada para que possa cumprir efetivamente o seu objetivo. Porém, para Thiollent (2011), quando a população é muito grande, pode-se optar pela realização de uma amostragem. Assim, “a pesquisa é efetuada dentro de um pequeno número de unidades (pessoas ou outras) que é estaticamente representativo do conjunto da população” (p.71). Além disso, pode-se decidir pela realização de uma amostragem por representatividade qualitativa, em que algumas pessoas são escolhidas levando em consideração sua representatividade social dentro do contexto investigado.

Outro importante aspecto destacado por Thiollent (2011) é o grande papel da aprendizagem na vida dos pesquisadores e sujeitos participantes de uma pesquisa-ação. Independentemente do tipo de amostragem e das técnicas utilizadas para produção e coleta de informações, todos os envolvidos possuem oportunidades de se aprimorarem e construir conhecimentos. Para Thiollent (2011), essa perspectiva de aprendizagem é bastante evidenciada nos contextos educacionais, contudo também pode ser observada em outras áreas, como na saúde, na comunicação, na tecnologia, no serviço social, em organizações empresariais, entre outros. Dessa forma, a aprendizagem é concebida como resultado das exigências da ação em torno da qual se desenvolve a pesquisa, envolvendo discussão, circulação de informações, produção de conhecimentos, tomada de decisões, entre outras ações.

Como ponto de chegada da pesquisa-ação, Thiollent (2011) estabelece a necessidade de *divulgação externa*. Essa divulgação dos resultados encontrados e das ações desenvolvidas vai além do contexto dos participantes e abrange diversos contextos externos da sociedade, podendo ser feita por meio de discussão de trabalhos em conferências, congressos, palestras, entre outras modalidades. Assim, a divulgação dos resultados de uma pesquisa-ação não deve ser utilizada como “propaganda”, mas como forma de fazer com que os caminhos percorridos e resultados obtidos se tornem conhecidos e possam dar origem a um novo período de investigações e ações por parte de outros pesquisadores. (THIOLLENT, 2011).

Nos contextos educacionais, observamos que a realização da pesquisa-ação tem se tornado bastante comum como forma de resolução de problemas e investigação da própria prática docente, buscando transformá-la e aperfeiçoá-la. Segundo Tripp (2005),

a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (p. 445).

Como exemplo, Tripp (2005) aponta que muitos docentes por meio de práticas de pesquisa-ação perceberam como os estudantes aprendem e reconhecem o bom ensino ao modificarem a estratégia focalizada na transmissão de conteúdos pelo professor para uma técnica de construção do conhecimento de forma colaborativa. Todavia, evidencia que em muitos casos os professores sequer pensam em permitir que os estudantes participem da elaboração do trabalho, decidindo e organizando tudo sozinhos, concebendo a participação dos alunos como uma questão de obrigação. Contrariamente, aponta que os estudantes podem ser envolvidos na pesquisa-ação, auxiliando o professor no planejamento e na implementação das modificações na prática, colaborando como informantes, assistindo a produção e coleta de informações e a realização de entrevistas, por exemplo.

Segundo Abdalla (2005), é mister conhecer a pesquisa-ação não apenas como método de investigação, mas também como uma estratégia de conhecimento teórico-prático, contribuindo, dessa maneira, para a constituição de uma prática docente coerente e consciente que garanta sua imprescindível transformação. Para a

pesquisadora, como concepção metodológica, a pesquisa-ação representa a forma mais adequada para compreender a realidade, analisá-la em seu processo fluido, propiciando que os docentes se envolvam de forma ativa na realidade perscrutada. Assim, “a pesquisa-ação seria um instrumento para compreender a prática, avaliá-la e questioná-la, exigindo, assim, formas de ação e tomada consciente de decisões”. (ABDALLA, 2005, p.386).

Nessa direção, Franco (2012) assinala que a pesquisa-ação representa uma possibilidade de reconstrução do significado das práticas pedagógicas, especialmente na ressignificação da própria prática docente. Outrossim, caracteriza não apenas caminho metodológico, constituindo, também, uma prática pedagógica com vistas à construção de conhecimentos sobre o exercício da docência de forma autêntica. O desenvolvimento da pesquisa-ação possibilita um esclarecimento das teorias educacionais subentendidas na prática, bem como permite aos sujeitos da prática uma melhor assimilação crítica e reflexiva de algumas teorias educacionais, resultando em transformações acerca das compreensões do fazer pedagógico e de suas práticas. (FRANCO, 2012).

Tenho percebido em minhas atividades investigativas junto a docentes que a pesquisa-ação pode funcionar como um instrumento pedagógico para auxiliar os professores a desbloquear a rotina que impregna o ambiente escolar e a encontrar no processo investigativo um caminho para transformações em suas práticas e no próprio ambiente profissional; [...] no pressuposto de que as mudanças na prática produzem uma aproximação do sujeito com sua consciência, ampliando-lhe perspectivas do compromisso social da docência, facilitando a organização de coletivos investigativos que auxiliariam no processo de profissionalização e na melhoria dos processos de ensino para os alunos. (FRANCO, 2012, p. 115).

Abdalla (2005) esclarece que o desenvolvimento de uma pesquisa-ação no âmbito da educação contribui para a emancipação de professores-pesquisadores e estudantes, o que leva a refletir acerca de suas implicações epistemológicas: como os professores e estudantes se fortalecem na interação com o mundo, na mutualidade do agir, pensar e sentir para a produção de expressões e instrumentos de pensamento que contribuam com um ambiente de tomada de decisões mais reflexivo, crítico e independente. Franco (2012) destaca a importância da pesquisa-ação como instrumento político, capaz de propiciar aos professores “mecanismos para que aprendam ou reaprendam a investigar a própria prática de forma coletiva, crítica e transformadora” (p. 113). Por conseguinte, encontramos na pesquisa-ação não

apenas possibilidades de ressignificação das relações entre teoria e prática, superando modelos tecnicistas de ensino, mas também uma alternativa para a luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores. (FRANCO, 2012).

Tripp (2005) enfatiza que dentro da pesquisa-ação educacional é possível encontrar cinco diferentes modalidades de fazer pesquisa, sendo elas: *pesquisa-ação técnica*, *pesquisa-ação prática*, *pesquisa-ação política*, *pesquisa-ação socialmente crítica* e *pesquisa-ação emancipatória*. A seguir, apresentamos um quadro com suas definições e exemplos, consoante discorrido por Tripp (2005).

Quadro 06 – Modalidades de pesquisa-ação educacional

MODALIDADES DE PESQUISA-AÇÃO EDUCACIONAL	DEFINIÇÕES	EXEMPLOS
PESQUISA-AÇÃO TÉCNICA	Constitui uma abordagem pontual na qual o pesquisador toma uma prática existente de algum outro lugar e a implementa em sua própria esfera de trabalho.	Um professor que está simplesmente implementando um novo modo de ensinar adição ou ortografia, a cujo respeito leu num livro ou aprendeu num curso.
PESQUISA-AÇÃO PRÁTICA	É diferente da técnica pelo fato de que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas.	Um professor elabora, planeja e implementa uma nova estratégia para o ensino de produção textual.
PESQUISA-AÇÃO POLÍTICA	Refere-se à mudança da cultura institucional e/ou de suas limitações.	Um professor que elabora, planeja e implementa um projeto de pesquisa-ação para o trabalho acerca das diferenças de gênero na escola.
PESQUISA-AÇÃO SOCIALMENTE CRÍTICA	Uma modalidade particular da pesquisa-ação política, em que se trabalha para mudar ou contornar limitações, visando uma mudança no modo de pensar e agir dos participantes. Destaca-se entre os temas de enfoque: aumento de igualdade	Um professor cria estratégias para lidar com questões de justiça social na escola.

	e oportunidade, melhor atendimento às necessidades das pessoas, tolerância e compreensão para com os outros, cooperação maior e mais eficiente, maior valorização das pessoas etc.	
PESQUISA-AÇÃO EMANCIPATÓRIA	Outra variação da pesquisa-ação política, que tem como meta explícita mudar o status quo não só para si mesmo e para seus companheiros mais próximos, mas de mudá-lo numa escala mais ampla, do grupo social como um todo.	Um professor elabora e executa um projeto de pesquisa-ação com seus alunos sobre os efeitos do consumo de drogas, realizando ações não somente em sala de aula, mas também com a comunidade escolar externa.

Fonte: Próprio autor, baseado nas informações de Tripp (2005).

As diferentes modalidades de pesquisa-ação apresentadas por Tripp (2005) reforçam que, como esclarece Abdalla (2005), a pesquisa-ação pode ser compreendida como método de pensamento, de análise e avaliação da prática docente, tendo por objetivo dar mais coerência à capacidade de intervir e transformar a realidade. Dessa maneira, torna-se necessário compreender a escola “não só enquanto estrutura – campo de poder –, mas também, como movimento que se estrutura, desestrutura, reestrutura ou explode (BARBIER, 2002): como processo em permanente construção.” (ABDALLA, 2005, p. 395).

Em seus estudos, Abdalla (2005), a partir da utilização da pesquisa-ação como forma de compreensão da realidade, elenca alguns aspectos acerca do conhecimento profissional/prático para a elaboração de novas práticas pedagógicas:

O primeiro deles leva em conta que a aprendizagem da profissão torna-se mais consciente e coerente, quando se tenta enfrentar as questões do contexto de seu trabalho, especialmente, de uma forma coletiva, com base nas diferentes trocas de experiências. O segundo diz respeito à necessidade de se refletir continuamente sobre o objetivo da pesquisa-ação, que é o de provocar transformações. É necessário, portanto, pensar a escola, de forma contínua e coletivamente, como objeto de reflexão para que se efetivem mudanças qualitativas em seu cotidiano. Mas é preciso compreender, também, que estas transformações só se realizam pela própria pessoa, segundo seus próprios processos e de acordo com as situações concretas que são vivenciadas. E o terceiro aspecto revela que é preciso desenvolver

competências para o desempenho de uma nova postura profissional que se alimente não só do aprender “sobre” a realidade educacional, mas a aprender “na”, “da” e “com” a realidade, para que se reinventem imagens profissionais e sociais de melhoria e de mudança. (p. 397).

Franco (2012) apresenta alguns momentos que devem estar presentes no processo da pesquisa-ação com fins formativos, momentos esses que não seguem uma estrutura linear, mas são organizados circularmente, os quais denomina de: 1) *construção da dinâmica do coletivo*; 2) *ressignificação das espirais cíclicas*; 3) *produção de conhecimento e socialização dos saberes*; 4) *análise/redireção e avaliação das práticas* e 5) *conscientização das novas dinâmicas compreensivas*.

O primeiro momento corresponde a uma integração ao coletivo da pesquisa, conhecendo suas expectativas e limitações, sensibilizando-o para a cultura da cooperação, um “aquecimento coletivo” que precede o início da pesquisa. Respaldo nos estudos de Barbier (2002), o segundo momento designa um processo permanente de reflexão coletiva sobre a ação, como essência do caráter pedagógico do trabalho de pesquisa, contemplando o exercício contínuo e cíclico de “planejamento → ação → reflexão → pesquisa → resignificação → replanejamento”, produzindo novas e constantes reflexões para o aprofundamento da investigação. (FRANCO, 2012, p. 121).

O terceiro momento apontado por Franco (2012) sinaliza a produção de conhecimento e a socialização de saberes a partir das informações coletadas na investigação, atividades complementares e correlacionadas, cujo foco é o trabalho coletivo e compartilhado. O quarto momento se refere à avaliação das práticas, que não diz respeito ao processo de pesquisa, mas às ações desenvolvidas pelos sujeitos participantes. Por fim, o quinto momento indicado por Franco (2012) caracteriza a substituição de uma antiga lógica de organização da prática pedagógica por uma nova forma, adquirindo, assim, um novo *habitus*. É a transformação de sentidos, resignificação de práticas e pensamentos que possibilitam a reconstrução do próprio sujeito. (FRANCO, 2012).

Nessa perspectiva, o conhecimento obtido pela pesquisa-ação é capaz de aguçar criticamente o olhar do docente sobre os problemas que circundam o contexto educacional, levando-o à reflexão séria, aprimorando-o profissionalmente e capacitando-o para a pesquisa e para o planejamento de ações que transformem o

campo de pesquisa/intervenção, tendo em vista sua constante melhoria. Assim, a importância da pesquisa-ação consiste não apenas como método de investigação, mas como estratégia de conhecimento que promove compreensão, reflexão e transformação da realidade educacional, bem como o aperfeiçoamento e a produção de conhecimentos da prática docente. Como aponta Franco (2012, p. 128), é preciso “pensar na pesquisa-ação como instrumento de transformar as práticas em práxis”.

Considerando-se que a pesquisa-ação fecha um ciclo que precisa ser bem planejado inicialmente, apresentando suas etapas de forma flexível para que possa se adequar a diversas situações e contextos de pesquisa, tendo como enfoque a inter-relação entre conhecimento e ação, numa perspectiva de interação, participação e colaboração entre todos os envolvidos no processo de investigação; concebendo, ainda, que as abordagens de pesquisa-ação discutidas anteriormente dialogam entre si na perspectiva de compreensão e transformação da realidade por meio da ação e da reflexão na prática, apresentamos, a seguir, a delimitação da proposta de pesquisa-ação intitulada “*O WhatsApp e o desenvolvimento da argumentação escrita: a produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão*”, que se enquadra na modalidade de pesquisa-ação prática (TRIPP, 2005), desenvolvida consoante a prática contínua e cíclica que perpassa pelos momentos de planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação e replanejamento (FRANCO, 2012).

5.2 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

O WhatsApp é um aplicativo multiplataforma desenvolvido para o envio e recepção de mensagens instantâneas e realização de chamadas de voz e videochamadas. Esse aplicativo, criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum e vendido para o Facebook (Mark Zuckerberg) em 2014, possibilita, além do envio de mensagens verbais escritas e *emoticons*, o compartilhamento de imagens, vídeos, áudios, contatos, localizações e arquivos nos formatos csv, doc, docx, pdf, ppt, pptx, rtf, txt, xls, xlsx e, até mesmo, arquivos comprimidos em zip e rar ou aplicativos apk, com limite máximo de 100 MB. O aplicativo permite, ainda, a escrita de palavras destacadas em negrito, itálico e riscado, a marcação de pessoas em uma conversa e

a realização de chat em grupo com até 256 pessoas. Recentemente, as últimas atualizações do aplicativo trouxeram a possibilidade de apagar mensagens enviadas e a utilização de *chatbots*²³ para gestão de negócios e relacionamento com clientes.

Desenvolvido para smartphones com sistemas operacionais Android, iOS, kaiOS, Windows Phone, o WhatsApp atingiu uma popularização mundial, sendo o principal aplicativo de mensagens instantâneas em 112 países, liderando, assim, o ranking dos aplicativos de mensagens instantâneas mais utilizados no mundo. Outra alternativa é a disponibilização do aplicativo para computador para os sistemas Windows 8 ou superior e para o sistema Mac OS X 10.9 ou superior, além da utilização do WhatsApp Web por meio dos navegadores Google Chrome, Mozilla Firefox, Opera, Internet Explorer e Microsoft Edge.

O meu primeiro contato com o WhatsApp aconteceu em 31 de dezembro de 2013, após muitas insistências de meus alunos para que utilizasse o aplicativo. Desde então, tenho utilizado o aplicativo de mensagens instantâneas para fins de comunicação pessoal e profissional, mantendo contato direto com meus alunos por meio dos grupos criados para as turmas, onde postamos avisos, compartilhamos documentos e até mesmo tiramos dúvidas sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Além disso, como professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, tenho observado como os estudantes têm se desinteressado pela produção de gêneros textuais tradicionais, como, por exemplo, a dissertação argumentativa, o editorial, a notícia, a carta de solicitação ou de reclamação, gêneros esses muitas vezes produzidos sem uma função social mais ampla, circulando apenas dentro do espaço da sala de aula. Por outro lado, a produção de gêneros textuais nos espaços das redes e mídias sociais digitais faz parte das práticas diárias dos estudantes, que produzem postagens, participam de chats, elaboram memes e tantos outros gêneros que circulam nos ambientes digitais. Para mais, é notório como os estudantes se envolvem em discussões com outros usuários das mídias sociais digitais, como no Facebook, no Instagram e no WhatsApp, por exemplo, para apresentarem e defenderem um

²³ Chatbots são programas que utilizam inteligência artificial para imitar conversas com usuários de plataformas e aplicativos. Funcionam como assistentes que interagem e se comunicam com as pessoas por meio de mensagens automatizadas.

posicionamento crítico sobre qualquer temática que esteja em pauta e que gere discordância de pensamentos.

Nessa perspectiva, considerando o sucesso mundial do WhatsApp para fins de comunicação e entretenimento, especialmente entre os nossos estudantes, associado aos seus diversos recursos multimidiáticos e hipermidiáticos e à perspectiva de realização de um trabalho pedagógico diferenciado no campo da linguagem para a interação, produção e socialização de conhecimentos, é que a presente pesquisa se propôs a responder o seguinte questionamento: *como o desenvolvimento de atividades pedagógicas de discussão em grupos do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp pode aprimorar a argumentação escrita dos estudantes?*

A investigação em torno dessa questão teve por objetivo geral *explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermidiáticas do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes*. O desdobramento desse propósito delineou-se em três objetivos específicos:

a) Entender as relações que se estabelecem entre as práticas sociais de leitura e escrita e as novas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão;

b) Desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas direcionadas ao uso do WhatsApp como dispositivo para o desenvolvimento da argumentação escrita de estudantes em situações de ensino e aprendizagem;

c) Avaliar se atividades de produção textual do gênero chat em grupos do aplicativo WhatsApp podem aprimorar a argumentação escrita dos estudantes.

Como aponta Kenski (2013, p.97), temos hoje uma tecnologia de ponta, porém muitas práticas pedagógicas ainda continuam anacrônicas e não levam em conta o potencial pedagógico das novas tecnologias digitais para a participação e a interação.

A necessidade, portanto, não é de usar o meio para continuar fazendo o mesmo. É preciso mudar as práticas e os hábitos docentes e aprender a trabalhar pedagogicamente de forma lúdica e desafiadora, com o apoio e a mediação de softwares, programas especiais e ambientes virtuais. Em princípio, devemos compreender e nos apropriar das especificidades das inovações tecnológicas, adequando-as como inovações pedagógicas. (KENSKI, 2013, p. 97).

Nessa perspectiva, novas práticas sociais com o uso das TICE demandam dos professores novas práticas pedagógicas. Trata-se de se apropriar dos recursos que essas tecnologias nos oferecem, utilizando-os de forma pedagógica, explorando suas virtualidades. Para Barton e Lee (2015) as virtualidades são as possibilidades e limitações de ações que podem ser percebidas em qualquer situação. Para os autores, as virtualidades percebidas são desencadeadoras de ações, o que significa que as pessoas são capazes de perceber valores e utilizações particulares de um dado objeto ou situação que não correspondem diretamente às suas propriedades intrínsecas. No caso de espaços online, Barton e Lee (2015) destacam que as possibilidades de ação percebidas vão além das pensadas inicialmente pelos designs, pois as pessoas acabam fazendo uso das tecnologias segundo seus próprios interesses. Como exemplo, os autores apresentam o caso do Facebook.

O Facebook foi inicialmente apresentado como ambiente para estudantes universitários desenvolverem redes sociais, o que ainda é um uso importante. No entanto, seus usos são muito mais diversos; e hoje em dia muitas escolas e universidades adotaram o Facebook como uma plataforma de aprendizagem, embora ele não tenha sido concebido como uma ferramenta educacional. (BARTON e LEE, 2015, p. 45).

Há alguns anos, muitas pesquisas vêm sendo desenvolvidas com a utilização do Facebook como ferramenta pedagógica, principalmente para o ensino de língua materna e línguas estrangeiras. Na dissertação do Mestrado Profissional em Letras, Carvalho Martins (2015) apresenta os resultados da aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica com a produção dos gêneros textuais digitais fórum e chat no ambiente do Facebook, transformando o espaço da rede social em um ambiente de aprendizagem por meio de atividades de leitura e produção textual.

Do mesmo modo também é possível explorar as virtualidades do aplicativo WhatsApp, aproveitando sua plataforma de mensagens instantâneas e utilizando os seus variados recursos de forma pedagógica para a aprendizagem dos estudantes. Como aponta Barton e Lee (2015) as virtualidades não são predeterminadas, podemos até listar as propriedades de uma determinada tecnologia, porém não podemos limitar os usos que os indivíduos farão dessas propriedades. Os usos são temporários e sofrem constantes modificações, pois os ambientes digitais não são fixos, são transformados e também modificam os seus usuários numa ação mútua. “A

criatividade reside, em parte, em ver novas virtualidades e ir além das possibilidades existentes. Virtualidades emergem o tempo todo; e novas possibilidades são criadas pela criatividade humana” (BARTON e LEE, 2015, p. 45).

Kenski (2013) corrobora com essa visão ao afirmar a necessidade de um outro pilar da educação que seja associado ao aprender a ser, a conviver, a fazer e a conhecer, sendo ele o “*aprender a criar*”, ressaltando, assim, o poder da criatividade no processo de produção de conhecimentos, de redescoberta, de inovação e transformação essenciais no contexto sociotecnológico. Explorar as virtualidades das mídias digitais também corresponde a usufruir dos recursos multimidiáticos e hipermediáticos que esses ambientes nos oferecem.

Braga (2013) comenta que as interações propiciadas pela internet se aproximam das práticas linguísticas do cotidiano por meio da multiplicidade de mecanismos linguísticos que oferecem para a produção de sentidos, como recursos verbais, sonoros, imagéticos, gestuais, entre outros, configurando, assim, um ambiente profícuo para a aprendizagem. Para ela, desde muito cedo, antes mesmo de dominar a língua escrita, a criança utiliza uma série de recursos multissemióticos para se expressar, como gestos, desenhos e sons, aprimorando essas habilidades ao longo de sua vida. Portanto, o trabalho com esses recursos em ambientes digitais reforça o que já vivenciamos no cotidiano e, trabalhados de maneira planejada e crítica, enriquece o aprendizado. Barton e Lee (2015) enfatizam que a Web 2.0 contribuiu de maneira significativa para que conteúdos que utilizam múltiplas semioses pudessem ser criados em conjunto, editados, linkados e compartilhados, promovendo uma aprendizagem colaborativa por meio do trabalho com diversos tipos de linguagem.

Assim, pensar num trabalho pedagógico com o WhatsApp significa explorar suas virtualidades, utilizando seus recursos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas destinadas aos processos de ensino e aprendizagem, o que certamente não foi o propósito inicial do seu criador. Ademais, a multiplataforma do aplicativo pode oportunizar o trabalho com elementos multimidiáticos e hipermediáticos, permitindo aos estudantes o contato com textos escritos e falados, animações, imagens, links, dentre outros recursos carregados de sentidos que contribuirão para a interação entre os usuários, a discussão de questões relevantes e a produção de conhecimentos de forma colaborativa. Trata-se de propor novas situações de ensino e aprendizagem

utilizando-se uma mídia social digital dotada de recursos e bastante popular entre os estudantes.

5.3 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA²⁴

Em junho de 2014, ingressei no quadro efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Barreiras, como Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da área de Língua Portuguesa, ministrando aulas para estudantes do ensino médio técnico integrado e ensino superior. No momento, estou lotado na coordenação do curso técnico integrado em Informática, podendo lecionar para estudantes das três séries do Ensino Médio.

No ano letivo de 2018, lecionei para a única turma de 3º ano do curso técnico integrado em informática do campus, composta por 32 estudantes, com 03 aulas semanais, contexto em foi desenvolvida a pesquisa-ação intitulada “*O WhatsApp e o desenvolvimento da argumentação escrita: a produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão*”, considerando que nesta etapa do ensino médio estão previstos os estudos dos gêneros argumentativos e dos gêneros textuais digitais. A seguir, apresentamos um breve histórico do Campus Barreiras e traçamos o perfil dos estudantes matriculados no curso de Informática.

O Campus Barreiras é uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), instituição de educação superior, básica e profissional, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjunção de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a inovação, tendo como missão “promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente

²⁴ As informações veiculadas nesta seção estão disponíveis no Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Informática do IFBA, Campus Barreiras. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/barreiras/ensino/ppc-de-informtica-integrado-barreiras-verso-4-encaminhado-pela-proen-em-06-06-2016.pdf>> Acesso em: 12 de março de 2018.

referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país” (PPI – PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA, 2013, p. 27).

O Campus Barreiras localiza-se geograficamente no oeste da Bahia, Território de Identidade da Bacia do Rio Grande, superfície territorial de 75.387,78 Km² (www.fueb.org.br), abrangendo os municípios de Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley, assim como Ibotirama, município do Território de Identidade Velho Chico. A identificação da origem dos estudantes do Campus Barreiras realizada pela Direção de Ensino nos anos letivos de 2014 e 2015 demonstrou que dos 14 municípios do Território, apenas dois (Mansidão e Buritirama) não possuem estudantes regularmente matriculados no Campus.

O IFBA - Campus Barreiras teve início com a inauguração da antiga Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (CEFET-BA), em 15 de outubro de 1993, entrando em efetivo exercício em 09 de setembro de 1994, com a posse dos primeiros servidores aprovados em concurso público realizado especificamente para o provimento das vagas oferecidas na época. Em outubro do mesmo ano, recebeu as primeiras turmas de alunos aprovados em Exame de Seleção para os cursos técnicos em Edificações e Eletromecânica.

Além dos cursos regulares citados, o Campus ofereceu também um curso preparatório (Pró-Técnico) de 1994 a 1997. Em 1998 e 1999 foram acrescentados os cursos de Turismo e o Ensino Médio (Formação Geral), com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). No período de 1997 a 1999, o Campus Barreiras também ofereceu o curso de pós-graduação *lato sensu* de Especialização em Metodologia de Ensino, em convênio com a Prefeitura Municipal de Barreiras e a Fundação CEFET – BA, aberto a toda comunidade, tendo atraído alunos de Barreiras, Bom Jesus da Lapa, Ibotirama e Guanambi.

A partir dos anos 2000 foram ofertados, na forma subsequente, os cursos técnicos em Alimentos e Bebidas, Enfermagem, Edificações e Eletrotécnica. A forma de oferta dos cursos técnicos do Campus Barreiras foi reorganizada para atendimento às novas orientações da LDB 9.394/96, especificamente aos artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D, bem como aos arranjos produtivos locais. Atualmente, são oferecidos os

seguintes cursos técnicos de nível médio: Alimentos, Edificações e Informática (forma integrada); Eletromecânica, Eletrotécnica e Enfermagem (forma subsequente); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA (Eletromecânica).

A Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transformou os CEFETs em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com estrutura pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional técnica e tecnológica, cursos superiores de bacharelado e licenciatura, além de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Diante dessa nova conjuntura, deu-se início à oferta de cursos superiores no Campus Barreiras. Inicialmente, o curso de Licenciatura em Matemática (2008) e Engenharia de Alimentos (2013). Em 2016, passou a ofertar o Curso de Arquitetura e Urbanismo.

O curso técnico em Informática tem sido bem procurado pela comunidade, com oferta anual de 40 a 60 vagas no processo seletivo de ingresso, sendo essas preenchidas integralmente a cada ano. A maioria dos ingressantes são oriundos de escola pública e pertencentes à classe média baixa. No momento presente, o curso técnico em Informática na forma integrada ao Ensino Médio é trabalhado com duas matrizes curriculares distintas. Uma com duração de 04 anos, iniciada em 2009 e em fase de finalização prevista para 2018 e 2019. Outra, com duração de 03 anos, a partir da última reformulação do projeto pedagógico de curso acontecida em 2016, com vigência desde 2017. A referida reformulação do curso com a redução de quatro para três anos letivos teve por objetivo a redução dos índices de evasão nas séries finais, visto que uma grande maioria dos estudantes procurava outros mecanismos de conclusão do ensino médio por terem sido aprovados em cursos do ensino superior.

Ademais, a reformulação do projeto de curso teve como foco a introdução de novas metodologias e formas de avaliação e a implementação da PPA (Prática Profissional Articuladora) como incentivo à interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e multidisciplinaridade entre os componentes curriculares do curso. Espera-se que, ao concluir o Curso de Técnico de Nível Médio em Informática na forma Integrada no IFBA, Campus Barreiras, os egressos se apropriem dos conhecimentos adquiridos e desenvolvam habilidades e atitudes necessárias para a formação de um cidadão, com preparação humanística, histórica, sociológica, filosófica, artística, científica e

tecnológica, com conhecimentos consolidados da educação básica e preparados para articular a ampliação, generalização e aplicação de suas aprendizagens.

5.4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM O APLICATIVO DE MENSAGENS INSTANTÂNEAS WHATSAPP

Nesta seção, apresentamos a descrição detalhada da proposta de intervenção pedagógica²⁵ realizada com o uso do aplicativo WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes. Primeiramente, descrevemos de forma geral a proposta, em seguida apresentamos os objetos de investigação e os objetivos de ensino e, posteriormente, discorremos sobre todas as etapas da proposta. É importante destacar que antes da configuração desta proposta de intervenção pedagógica foram planejados e aplicados dois testes-piloto ao longo dos estudos de doutoramento, que auxiliaram no delineamento das atividades da efetiva intervenção. A análise e discussão dos resultados desses testes-pilotos foram apresentados no capítulo anterior.

5.4.1 Título

O uso do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes.

5.4.2 Ano/Série

²⁵ Esta proposta de intervenção pedagógica foi apresentada, em sua primeira versão, no V FLAEL – Fórum de Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas, em 2016, na Universidade Federal do Ceará – UFC, Campus Benfica, Fortaleza – CE, como parte dos estudos de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, na linha de pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação.

Cf. CARVALHO MARTINS, E. Interação e Argumentação Online: uma proposta didática com o uso do aplicativo WhatsApp. *In: Anais do V Fórum de Linguística Aplicada e Ensino e Aprendizagem de Línguas, 2016*. v. 5. p. 834-875.

Estudantes do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática.

5.4.3 Temas

Questões discutíveis selecionadas pelos estudantes para debate, expressão de ponto de vista e defesa por meio de argumentos.

5.4.4 Descrição da proposta de intervenção pedagógica

A proposta de intervenção pedagógica consistiu na realização de momentos de discussão de temas questionáveis, por meio da realização de chats em grupo no aplicativo WhatsApp, a fim de aprimorar o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes, além de promover a construção colaborativa de conhecimentos. Nos chats, foram propostas discussões acerca de dois temas escolhidos pelos próprios estudantes para debate. No grupo da mídia social digital, os educandos tiveram acesso ao compartilhamento e disponibilização de links para acesso a textos, imagens, charges, notícias, vídeos e outros recursos utilizados como leituras motivadoras para as discussões. É importante ressaltar que o compartilhamento e a disponibilização de links foram efetuados tanto pelo professor-pesquisador quanto pelos estudantes durante os debates.

Ao fim das atividades discursivas no WhatsApp, os estudantes utilizaram os conhecimentos produzidos nos debates via chats para a produção de artigos de opinião, que foram compartilhados e socializados no Instagram. Esse ambiente digital complementar foi escolhido pelos educandos, tendo em vista o alcance social pretendido com relação aos artigos de opinião produzidos. A circulação social dos artigos de opinião teve por objetivo apresentar ao público leitor os diversos posicionamentos críticos e estratégias de argumentação construídos ao longo das discussões feitas, bem como despertá-los também para a defesa de pontos de vista sobre pontos problemáticos, fundamentando-se em boas argumentações.

5.4.5 Objetos da proposta de intervenção pedagógica

A presente proposta de intervenção pedagógica possuiu como objetos de investigação o ambiente do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp e seus recursos potenciais para o desenvolvimento da argumentação escrita por meio da produção do gênero textual digital chat, bem como as produções do gênero artigo de opinião publicados no Instagram, realizadas como atividade integralizadora das discussões e conhecimentos produzidos colaborativamente.

5.4.6 Objetivos de ensino da proposta de intervenção pedagógica

- Utilizar as potencialidades multimidiáticas e hipermidiáticas do WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita por meio da discussão em chat nos grupos do aplicativo;
- Promover discussões de temas problemáticos no grupo do WhatsApp, estabelecendo links e compartilhamentos que favoreçam a construção e conhecimentos e a aprendizagem colaborativa;
- Conhecer diversas estratégias argumentativas que podem ser utilizadas para a defesa de um ponto de vista, bem como para a persuasão e convencimento do leitor em uma produção textual;
- Sistematizar e socializar os conhecimentos produzidos durante as discussões realizadas no aplicativo por meio da produção e publicação do gênero textual artigo de opinião.

5.4.7 Conteúdos

- Estratégias argumentativas;
- O gênero textual digital chat;
- Hipertextos, textos multimidiáticos e hipermidiáticos;
- O gênero textual artigo de opinião.

5.4.8 Etapas, procedimentos e atividades da proposta de intervenção pedagógica

Dado o objetivo principal de propor atividades de produção textual do gênero chat no aplicativo WhatsApp para a discussão de temas polêmicos com fins de desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes, bem como os objetivos de ensino acima elencados, apresentamos, a seguir, as etapas, os procedimentos e as atividades da proposta de intervenção pedagógica desta pesquisa-ação.

1ª etapa (Apresentação da proposta em sala de aula e momento diagnóstico) – 03 horas/aulas

Preliminarmente, os estudantes foram convidados a participarem da pesquisa-ação. Para tanto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento foram entregues aos estudantes para que tomassem ciência dos objetivos, procedimentos, benefícios e riscos da pesquisa. Os referidos documentos foram debatidos e explicados em sala de aula, e os estudantes os levaram para casa a fim de obterem a autorização dos pais para participarem da pesquisa. Recolhidos os documentos assinados, conforme orientação do Comitê de Ética e Pesquisa, deu-se início à pesquisa.

Como primeira etapa da pesquisa, foi realizado um breve diagnóstico com o intuito de adquirir maiores informações sobre o acesso dos estudantes ao aplicativo, a finalidade com que o utilizam em seu cotidiano e o acesso à Internet. Para tanto, foram realizados os seguintes questionamentos aos estudantes:

- *Todos vocês possuem um aparelho celular com o aplicativo WhatsApp instalado? Para as respostas afirmativas: Para que utilizam esse aplicativo?*

- *Para as respostas negativas: Conhecem o aplicativo por meio do celular de outro colega? Já fizeram o uso de suas funções? Gostariam de experimentá-lo durante algum tempo em parceria com algum colega?*

Para os casos em que os estudantes possuíam um celular com sistema operacional que suportava o aplicativo, mas não o tinham instalado, foram realizadas as seguintes perguntas:

- *Por que não se interessaram em ter o WhatsApp em seu celular?*
- *Gostariam de conhecê-lo e instalá-lo para o desenvolvimento de algumas atividades?*

A realização dessas perguntas iniciais foi de suma importância para compreender o contexto e as finalidades de uso do aplicativo pela turma. Em seguida, os educandos foram mais uma vez questionados:

- *Para além das finalidades de entretenimento, comunicação e informação, já pensaram em desenvolver atividades de cunho pedagógico por meio de discussões argumentativas sobre um tema específico, escolhido por vocês, no WhatsApp?*
- *Todos vocês possuem acesso à Internet em casa? Utilizam por meio de Wi-Fi ou rede de dados? Consideram um bom acesso para o compartilhamento de links, imagens, áudios e documentos no WhatsApp?*

É importante frisar que todas as perguntas supracitadas serviram como norte para adequação da proposta pedagógica aqui apresentada às necessidades dos estudantes. Após a realização do diagnóstico, os estudantes receberam informações sobre todas as etapas da proposta pedagógica: a realização de discussões sobre estratégias argumentativas e sobre duas questões polêmicas escolhidas por eles em um grupo criado no WhatsApp e, finalmente, a produção de artigos de opinião e sua publicação em um ambiente digital, escolhido ao final da proposta de intervenção, para compartilhamento e socialização dos conhecimentos produzidos.

Posteriormente, orientados pelo professor-pesquisador, os estudantes construíram coletivamente um acordo com orientações de participação nas discussões e boa convivência no grupo do aplicativo, considerando o respeito mútuo, a aceitação de pontos de vista divergentes e a aprendizagem em equipe. Em seguida, o professor-pesquisador interpelou aos estudantes sobre quais temas gostariam de discutir no chat em grupo no WhatsApp, anotando na lousa as sugestões dadas e, em seguida, realizando uma votação prévia para a escolha de dois temas para os momentos de discussão distintos no aplicativo, tendo em vista o aprimoramento da

capacidade de argumentação escrita e a produção de conhecimentos de maneira colaborativa.

Concluído esse primeiro momento da intervenção pedagógica, o professor-pesquisador coletou os telefones de contato de todos os estudantes para inserção no grupo do aplicativo, onde foram postadas as normas criadas e as informações sobre o início das atividades de discussão. Por meio da votação em sala e terminada no grupo do aplicativo, os estudantes escolheram os seguintes temas para discussão no WhatsApp: I) Armamento civil; II) Legalização do Aborto. Com base nessas escolhas, o professor-pesquisador planejou as atividades de discussão apresentadas adiante.

2ª etapa (desenvolvimento das atividades de discussão no grupo do WhatsApp sobre “estratégias argumentativas”)

Nesta etapa, os estudantes foram orientados para o início das atividades de discussão no grupo criado no aplicativo WhatsApp, denominado “*Interagindo e Argumentando*”. É interessante destacar que os estudantes foram alertados para a possibilidade de uso de todas as potencialidades do aplicativo para fundamentarem a construção dos argumentos e auxiliarem a produção de conhecimentos, como o compartilhamento de links, imagens, documentos, áudios, vídeos, entre outros. Essa recomendação foi de extrema importância para que os estudantes pudessem explorar as potencialidades do WhatsApp e irem além dos links e materiais verbais e não-verbais indicados pelo professor, consolidando sua autonomia de aprendizagem e se posicionando como construtores do próprio conhecimento. Todavia, é importante frisar que, dado o foco da pesquisa, foram analisados apenas os materiais compartilhados e produzidos que subsidiaram a argumentação escrita dos estudantes.

Outro direcionamento dado referiu-se à participação nas discussões no grupo, que poderiam ser realizadas de acordo com o tempo de cada estudante e a qualquer momento com ou sem a presença online do professor ou de alguns colegas. É importante frisar que os estudantes foram orientados para a leitura das mensagens anteriores não visualizadas, para que se inteirassem do conteúdo e pudessem participar efetivamente das discussões. Nesse processo, o professor assumiu o papel

de mediador, incentivando a discussão, a interação e a argumentação entre os estudantes para a produção do conhecimento.

O primeiro momento de discussão realizado no WhatsApp abordou as estratégias argumentativas utilizadas pelos estudantes para a defesa de um ponto de vista. Para isso, o professor-pesquisador compartilhou com os estudantes dois vídeos disponíveis no canal “*Redação Panda*” no Youtube, sendo eles:

Vídeo 01 – “*Estratégias Argumentativas*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5bHtgXXvdJM>.

Figura 30 – Vídeo: Estratégias Argumentativas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5bHtgXXvdJM>

Vídeo 02 – “*Mais Estratégias Argumentativas*”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aheSvhcdcqM>.

Figura 31 – Vídeo: Mais Estratégias Argumentativas



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=aheSvhcdcqM>

Ademais, o professor-pesquisador propôs a leitura e compartilhou dois textos de sua autoria, integrantes de sua dissertação de mestrado, que discorrem sobre a tipologia de argumentos e a utilização dos operadores argumentativos que estabelecem a produção de sentidos. Em seguida, iniciou as atividades a partir das seguintes indagações: *Quando possuem um determinado ponto de vista sobre um assunto, como costumam defendê-lo? Que estratégias utilizam para a apresentação dos seus argumentos? Os vídeos e textos apresentados contemplam as estratégias utilizadas por vocês? Que outras estratégias utilizam?*

Com base nesses questionamentos e após a leitura dos textos e apreciação dos vídeos, os estudantes deram início à discussão, destacando as estratégias argumentativas que utilizam com mais frequência para a defesa de um posicionamento e para a persuasão do interlocutor na produção de textos argumentativos, como, por exemplo, *a relação de causalidade, argumentos de autoridade, alusão histórica, vantagens e desvantagens, dados estatísticos, exemplificações, comparações*, entre outras. Nesse momento, o professor leu atentamente as respostas dos estudantes, questionou e esclareceu pontos importantes dos materiais indicados, considerando as diversas contribuições dos estudantes para um aprendizado coletivo. Esse primeiro momento, considerando desde o tempo de acesso às leituras e aos vídeos indicados até a realização das discussões, ocorreu no período de 08 dias, contando com a efetiva participação dos estudantes a partir do terceiro dia após a proposição da atividade.

As próximas etapas foram direcionadas às discussões dos temas I e II escolhidos pelos próprios estudantes, como sinalizado no 1º momento desta proposta. Portanto, apresentamos abaixo as abordagens de cada tema específico e as propostas de questionamentos para o debate, utilizando as potencialidades do aplicativo para a apresentação de momentos de motivação para as discussões, como a indicação de links para leitura, apreciação de vídeos, áudios e imagens, entre outros como ferramentas para construção do conhecimento. Para cada tema, foram propostos cinco (5) momentos de motivação associados a questionamentos estimuladores, apresentados nas etapas subseqüentes, como forma de preparação dos estudantes para a efetiva participação nos debates.

3ª etapa (Propostas motivadoras para discussão do tema I – Armamento civil)

Motivação 01 – Acessem os links abaixo para aprofundamento das leituras sobre o tema:

a) Texto de opinião: **Reuni dados de 50 estudos sobre crimes e armas. O resultado é surpreendente (Thomas Conti)**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/justica/reuni-dados-de-50-estudos-sobre-crimes-e-armas-o-resultado-e-surpreendente-89sbwo5s2heczw0f2iaiewfrr/>. Para leitura do artigo é necessário realizar um cadastro gratuito que lhe dá acesso a um texto por dia.

b) Texto: **Entenda o projeto de lei que enfraquece Estatuto do Desarmamento (Luiza Calegari)**. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/entenda-o-projeto-de-lei-que-enfraquece-estatuto-do-desarmamento/>.

c) **Lei nº. 10.826, de 22 de dezembro de 2003**, que dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas – Sinarm, define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.826.htm.

d) **Projeto de Lei 3722/12**, que disciplina as normas sobre aquisição, posse, porte e circulação de armas de fogo e munições, cominando penalidades e dando providências correlatas. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3A32E68942D1345DBFAF95C0816DF584.proposicoesWebExterno2?codteor=986560&filena me=PL+3722/2012.

Diante das leituras indicadas e de outras fontes consultadas por vocês, discutam a seguinte questão: **Mais armas, menos crimes ou menos armas, menos crimes?** Justifique seu posicionamento com base em argumentos consistentes. Pesquise, leia, informe-se e compartilhe! Lembre-se das diversas estratégias argumentativas que podem ser utilizadas.

Motivação 02: Acessem o vídeo abaixo, *Dois lados da moeda: porte de armas*, disponível no canal *Jovem Pan News* do Youtube no link <https://www.youtube.com/watch?v=b5utyLuZeU0> . Após observar os dois pontos de vista apresentados no vídeo, discutam: *Proibir as armas tornará o país mais seguro? Ou armar os cidadãos é um jeito de intimidar os bandidos?* Apresente e defenda seu ponto de vista!

Figura 32 – Vídeo: Dois lados da moeda



Dois Lados da Moeda: porte de armas

258.769 visualizações



13 MIL



175



COMPARTILHAR



SALVAR



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=b5utyLuZeU0>

Motivação 03: Observem a crítica feita na charge abaixo, disponível no link <http://cabresto.blogspot.com/2017/03/sem-fazer-desarmamento-paraguai-humilha.html>, e respondam ao questionamento: *A revogação do Estatuto do Desarmamento, Lei nº. 10.826, contribuiria para o combate ao tráfico ilegal de armas no Brasil?* Justifique seu ponto de vista e confronte-o com o dos colegas.

Figura 33 – Charge: Desarmamento?
DESARMAMENTO?

MESMO COM A CAMPANHA DO DESARMAMENTO, O GOVERNO DISSE QUE **NÃO SABE CALCULAR** QUANTAS ARMAS ILEGAIS EXISTEM NO BRASIL...

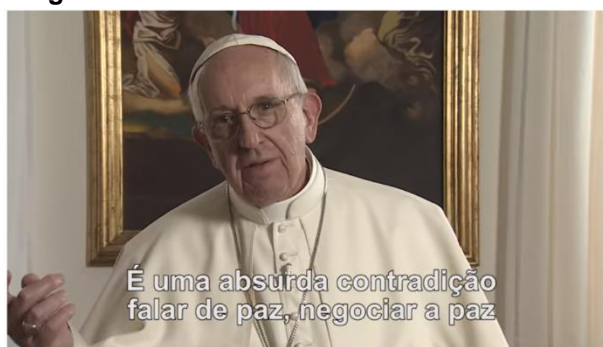
QUÁ, QUÁ, QUÁ! POIS A BANDIDAGEM **SABE CALCULAR** E ATÉ ONDE COMPRAR!



Fonte: <http://cabresto.blogspot.com/2017/03/sem-fazer-desarmamento-paraguai-humilha.html>

Motivação 04: Acessem o vídeo abaixo, **Eliminar o comércio de armas**, disponível no canal *O vídeo do Papa* do Youtube no link <https://www.youtube.com/watch?v=PLiAxNjuPAE>. Com base no vídeo apresentado, responda: **A permissão do armamento civil não é contrária à cultura da paz tão almejada pela sociedade? Como promover a paz em meio ao comércio de armas?** Confronte seu ponto de vista com o posicionamento dos demais colegas!

Figura 34 – Vídeo: Eliminar o comércio de armas



Eliminar o Comércio de Armas – O Vídeo do Papa – Junho 2017

9.680



GOSTEI



NÃO GOSTEI



COMPARTILHAR



SALVAR



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PLiAxNjuPAE>

Motivação 05: Ouçam a música compartilhada em áudio abaixo, intitulada **Paz**, de Gabriel O Pensador. Na letra da música, encontramos os versos: **“Eu vou à luta/ Eu vou armado de coragem e consciência/Amor, esperança.”** Dessa forma, discuta: **O que é mais importante no combate à violência: o investimento em educação, com trabalhos direcionados aos valores humanos, ou a proposta de armamento civil?** Exponha seu ponto de vista e argumente!

4ª etapa (avaliação e reflexão sobre a atividade de discussão realizada)

Após a realização das atividades de discussão do tema I no aplicativo WhatsApp, os estudantes foram convidados a responderem um breve questionário no Google Formulários (em apêndice), com perguntas abertas e fechadas sobre o desenvolvimento da atividade de discussão do tema I, com a finalidade de reorientar o planejamento da atividade de discussão do tema II de acordo com as observações e necessidades apontadas pelos estudantes. O link foi compartilhado no grupo do

aplicativo, e os questionários foram respondidos de forma anônima, garantindo, assim, uma maior abertura dos estudantes para a expressão de suas opiniões.

5ª etapa (Propostas motivadoras para discussão do tema II – A legalização do aborto)

Motivação 01 – Leia o texto “**A questão do aborto**”, de autoria de médico Dráuzio Varela, disponível em <http://drauziovarella.com.br/mulher-2/gravidez/a-questao-do-aborto/> e discuta com seus colegas: **O aborto deve se tornar uma prática legal no Brasil?** Justifique seu posicionamento com base em argumentos consistentes. Pesquise, leia, informe-se e compartilhe! Lembre-se das diversas estratégias argumentativas que podem ser utilizadas.

Motivação 02 – Compartilho com vocês, abaixo, o vídeo “**A vida que não vivi**”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WYEICYPsBjE>. Após assistirem atentamente ao vídeo, discutam: **O catolicismo e tantas outras religiões, como o Protestantismo e o Espiritismo, condenam a prática do aborto, pois consideram que a vida surge desde o momento da fecundação. Qual sua opinião sobre isso? Defenda seu ponto de vista e respeite o posicionamento dos demais colegas.**

Figura 35 – Vídeo: A vida que não vivi



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WYEICYPsBjE>

Motivação 03 – Compartilho com vocês a imagem de uma das faixas da *Marcha Mundial das Mulheres* realizada em 2008, disponível em <http://www.cnmcut.org.br/conteudo/fem-cut-sp-e-movimento-feminista-apoiam-a->

[legalizacao-do-aborto-em-sp](#). **Para muitas feministas, a mulher é dona do próprio corpo e deve ter o poder de decisão sobre o desejo de ter ou não um filho, cabendo a ela praticar ou não o aborto sem penalidades legais. Em seu ponto de vista, o aborto deve ser um direito garantido às mulheres? Apresente argumentos e contra-argumentos.**

Figura 36 – Faixa da Marcha Mundial das Mulheres



Fonte: <http://www.cnmcut.org.br/conteudo/fem-cut-sp-e-movimento-feminista-apoiam-a-legalizacao-do-aborto-em-sp>

Motivação 04 – A seguir, compartilho o áudio e a letra de uma música denominada “**Aborto**”, da cantora Mayra Rap. Nessa música, o eu-lírico mostra-se arrependida após a prática de um aborto realizado em uma clínica clandestina, culpando, também, o parceiro pela falta de apoio e responsabilidade. Os abortos clandestinos podem gerar consequências graves à saúde das mulheres, podendo ocasionar, até mesmo, a morte de muitas delas. **Em sua opinião, a legalização do aborto não seria uma forma de reduzir as práticas clandestinas e as graves consequências delas decorrentes? Justifique seu ponto de vista.**

Motivação 05 – Para finalizar nossas discussões, compartilho com vocês algumas charges, disponíveis, respectivamente, nos sites <http://diegonovaes.blogspot.com.br/2011/03/aborto-em-debate.html>, <http://www.revistaovies.com/charges-e-cartuns/2012/10/o-aborto-da-mulher-rica-e-o-aborto-da-mulher-pobre/> e <http://www.cristoreinosso.org/p/charges.html> para que as analisem criticamente, fazendo um diálogo com as leituras propostas anteriormente,

e retomando o ponto de vista de vista defendido por vocês até o momento, sustentando sua argumentação. Nesse sentido, respondam à seguinte interpelação: **Considerando os amparos legais, as posições religiosas, os ideais feministas e as distinções entre classes sociais, a prática do aborto deve se tornar legal em nosso país? Argumentem!**

Figura 37 - Charge 01



Fonte: <http://diegonovaes.blogspot.com.br/2011/03/aborto-em-debate.html>

Figura 38 - Charge 02



Fonte: <http://www.revistaovies.com/charges-e-cartuns/2012/10/o-aborto-da-mulher-rica-e-o-aborto-da-mulher-pobre/>

Figura 39 - Charge 03



Fonte: <http://www.cristoreinosso.org/p/charges.html>

Essas foram as atividades de discussão desenvolvidas nos chats em grupo do WhatsApp, utilizando os recursos multimidiáticos e hipermediáticos do aplicativo para compartilhar e interligar informações, estimular a interação e subsidiar o posicionamento crítico no debate entre os estudantes, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da argumentação escrita.

6ª etapa (Orientações para produção do artigo de opinião) – 03 h/aulas

Nesta etapa, em sala de aula, o professor pesquisador fez, a princípio, algumas indagações sobre a experiência dos estudantes com a produção do gênero artigo de opinião:

- *Já leram ou produziram algum artigo de opinião? Como é sua estrutura? Que tipo de linguagem o autor utiliza? Qual a sua finalidade? Quais são os temas geralmente abordados? Como o autor desenvolve a argumentação?*

Após ouvir atentamente as respostas dos estudantes e utilizando-as como base de esclarecimentos, o professor pesquisador abordou alguns aspectos do gênero artigo de opinião, como temas, finalidade, estrutura, características, linguagem, perfil dos interlocutores, suportes ou veículos.

Encerrada a breve exposição dialogada, o professor-pesquisador orientou os estudantes para a escolha de um dos temas problematizadores discutidos nos chats do aplicativo WhatsApp e consequente produção de um artigo de opinião sobre o referido tema, como forma de sistematização de todo o conhecimento produzido, utilizando os argumentos elaborados para defesa de seus posicionamentos críticos nas discussões no aplicativo para a produção do seu texto. Nesse momento, o professor pesquisador lembrou aos estudantes que os artigos de opinião produzidos teriam ampla circulação social, pois seriam direcionados para hiperleitores e publicados em um ambiente digital escolhido e organizado por eles.

Além disso, o professor-pesquisador compartilhou no grupo do aplicativo o link de um material complementar sobre as características do gênero Artigo de Opinião, produzido pelo portal Textrutura, da Universidade Federal de Uberlândia, disponível em <http://www.textrutura.com.br/ufu-artigo-de-opiniao/>. Os estudantes tiveram o prazo de uma semana para produzirem os artigos de opinião e encaminhá-los em Word para o e-mail do professor.

7ª etapa (Orientações para revisão e reescrita dos artigos produzidos)

Por meio de interações via e-mail, os estudantes foram orientados pelo professor-pesquisador para a revisão e reescrita dos artigos de opinião. Observando as ponderações feitas por meio de comentários de revisão deixados nos documentos em Word, os estudantes rescreviam os textos produzidos e os reencaminhavam para uma nova correção e orientação, tendo em vista o aprimoramento da qualidade da produção. As orientações e reescritas do texto ocorreram de duas a três vezes, considerando o desempenho de cada estudante na atividade.

8ª etapa (escolha do ambiente digital e publicação dos artigos de opinião na rede)

Nesta fase, os estudantes foram convidados a elegerem um espaço digital (a criação de um site, um site de rede social, um blog, entre outros) para publicação e

compartilhamento dos artigos produzidos, objetivando alcançar um grande público leitor e despertá-lo, também, para a expressão de seus pontos de vista e apresentação de argumentos para defendê-los, utilizando os espaços de postagens e comentários bastante comuns nos ambientes digitais.

Sem muitos debates, toda a turma escolheu o Instagram para a postagem dos artigos de opinião, com o desejo de associá-los a imagens que representassem os posicionamentos defendidos. Seis (06) estudantes se ofereceram para formarem uma comissão para produção e organização do espaço para publicação dos textos, sob orientação do professor-pesquisador. No perfil do Instagram, denominado por eles de “IFBArgumenta”, hashtags foram criadas no espaço “biografia”, que representavam o processo de desenvolvimento das atividades da proposta de intervenção pedagógica em sala e, principalmente, no WhatsApp, destinado às discussões dos temas problematizadores.

Ademais, os estudantes compartilharam a página do Instagram em seus diversos perfis de sites de redes sociais e grupos do WhatsApp, solicitando que familiares, amigos e conhecidos seguissem a página para conhecerem as produções, estimulando-os, assim, à leitura, à participação, à interação, à expressão de ponto de vista e, também, ao exercício da argumentação ao produzirem comentários sobre os artigos lidos.

9ª etapa (avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação)

Finalizadas as atividades desta proposta pedagógica, os estudantes foram, mais uma vez, convidados a responderem um questionário de avaliação final (em apêndice), com perguntas abertas e fechadas, no Google Formulários, acerca das atividades promovidas em sala de aula e, principalmente, no grupo de discussão no WhatsApp, tendo como foco de análise as contribuições dessas atividades para a produção de conhecimentos e para o desenvolvimento da argumentação. No referido questionário, foi disponibilizado um espaço para que os estudantes fizessem uma autoavaliação do seu desempenho e de sua aprendizagem durante a realização da intervenção pedagógica. Esse instrumento também foi preenchido de forma anônima para garantir que os educandos não se sentissem constrangidos em expressar sua

opinião sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica, garantindo, assim, uma maior confiabilidade nas informações prestadas.

5.5 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E COLETA DE INFORMAÇÕES

Considerando os procedimentos explicitados para o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, foram utilizados, com finalidade de produção e coleta de informações no processo de pesquisa-ação, os seguintes instrumentos:

- a) *Diário de bordo*: Instrumento de registro e reflexão das observações do professor-pesquisador acerca das experiências vivenciadas nas etapas de desenvolvimento da pesquisa-ação.
- b) *Produção textual do gênero digital chat*: Instrumento para analisar a produção de conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos estudantes a partir das discussões realizadas no grupo do WhatsApp, bem como os recursos do aplicativo mobilizados para esses fins.
- c) *Questionário*: Ferramenta para percepção da avaliação dos estudantes acerca das atividades de discussão realizadas no grupo do WhatsApp, referente ao tema I, com intuito de replanejamento da prática para desenvolvimento das atividades de debate do tema II. O questionário também foi utilizado para o momento de avaliação final de todas as atividades desenvolvidas na proposta de intervenção pedagógica e de autoavaliação dos estudantes.
- d) *Produção textual do gênero artigo de opinião*: Instrumento para verificar a integralização dos conhecimentos e argumentações produzidas pelos estudantes durante as atividades de discussão no WhatsApp.

Com as ferramentas elencadas acima, coletamos as informações suficientes para investigação e compreensão da problemática proposta nesta pesquisa-ação, contribuindo para a produção de conhecimentos capazes de gerar transformações nas práticas pedagógicas de produção textual mediadas pelas tecnologias digitais.

5.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO MÉTODO DE ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE INFORMAÇÕES

As informações coletadas a partir das mensagens produzidas no chat em grupo no WhatsApp, das respostas obtidas nos questionários e dos artigos de opinião produzidos pelos estudantes foram organizados e analisados sob a ótica da análise de conteúdo.

Bravo (1991) destaca que esse método de análise de informações é historicamente novo e data do período da Segunda Guerra Mundial, sendo utilizado na época para analisar as informações contidas nos meios de comunicação nazistas. Silva *et al.* (2009) ressaltam que muitas discussões foram levantadas sobre a funcionalidade da análise de conteúdo até concluírem que suas contribuições estariam direcionadas também aos estudos qualitativos, visto que a partir das inferências produzidas com base nas descrições realizadas, poder-se-ia alcançar o que estava além das aparências, extrapolando a mensagem expressa nos documentos, superando, assim, as análises puramente quantitativas. Franco (2005, p. 14) refere-se à análise de conteúdo como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Conforme Bardin (2002), a análise de conteúdo pode ser concebida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos objetivos e metódicos para descrição de conteúdos das mensagens para a obtenção de indicadores que possibilitem a construção de inferências acerca dos conhecimentos relacionados ao contexto de produção e recepção dessas mensagens. Em síntese, trata-se de um método de análise das informações contidas nas mensagens,

um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 2002. p. 09).

Bauer (2015) enfatiza que a análise de conteúdo constrói representações em duas dimensões: a sintática e a semântica. Para ele, os procedimentos sintáticos descrevem os meios de expressão e influência, analisando como algo é escrito ou dito, verificando a frequência de utilização das palavras, sua ordenação e tipos, a escolha de vocabulário e as características gramaticais e estilísticas. Os procedimentos semânticos consideram os sentidos denotativos e conotativos, analisando o que é dito em um texto, os temas e avaliações. “Palavras, sentenças e unidades maiores de texto são classificadas como exemplos de temas predefinidos e avaliações”. (BAUER, 2015. p. 193).

Ademais, segundo Bauer (2015), apesar da análise de conteúdo estar direcionada em grande parte para textos verbais escritos, ela também pode ser aplicada para a análise de sons e imagens. Essa característica a torna interessante para a análise de materiais produzidos nos ambientes das tecnologias digitais. Assim, verifica-se que a análise de conteúdo pode ser realizada a partir de mensagens que podem assumir as formas verbal, gestual, silenciosa, figurativa ou documental. Nesse sentido, Silva *et al.* (2009) chamam a atenção para a forma como a análise de conteúdo enquanto procedimento técnico e sistemático, que apresenta fases estruturadas de trabalho, sendo elas: “determinação de unidades de análises, a eleição das categorias e a organização do quadro de dados” (SILVA *et al.*, 2009, p. 4560).

Bardin (2002) aponta como etapas do processo de análise do conteúdo: 1) *organização da análise*; 2) *a codificação*; 3) *a categorização* e 4) *a inferência*. A organização da análise compreende a pré-análise, em que os materiais são organizados para compor o *corpus* da pesquisa. Nessa etapa, são formuladas hipóteses e elaborados indicadores que nortearão a interpretação final, considerando as características de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade.

Na etapa de codificação, encontramos a escolha das unidades de análise, que consiste no recorte que será dado à pesquisa. A unidade de análise, para Bardin (2002), denota a unidade a codificar, uma palavra, uma frase ou um tema, por exemplo. Para que a análise de conteúdo seja realizada com sucesso, Bravo (1991) destaca que devem ser consideradas as unidades de contexto e as unidades de

registro. A primeira diz respeito ao contexto em que a mensagem foi construída, já a segunda refere-se à decomposição da mensagem, procurando-se identificar as palavras, concepções, afirmações e temas que configuram sua unidade de sentido. Segundo Bardin (2002), as unidades de registro são recortes de ordem semântica que se libertam do texto, como uma palavra-chave, um tema, personagens, objetos, entre outros. Já as unidades de contexto são mais amplas e comportam as unidades de registro, como os textos suportam parágrafos, e os parágrafos abrigam frases, por exemplo.

Moraes (1999) esclarece que a natureza das unidades de análise precisa ser definida pelo pesquisador em decorrência do problema, dos objetivos da pesquisa e do tipo de materiais a serem analisados. Dessa maneira, “as unidades podem ser tanto as palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral” (p. 23). Assim, conforme Moraes (1999), para a delimitação das unidades de análise provenientes de um conjunto de dados brutos, pode-se optar por manter os documentos ou mensagens em sua forma integral ou dividi-los em unidades menores.

Definidas as unidades de análise, dar-se-á, posteriormente, início à eleição das categorias.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual “descontração”), sintático (os verbos, os adjectivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e dos sentidos próximos) e expressivos (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (BARDIN, 2002, p. 117-118).

Franco (2005) esclarece que a elaboração das categorias requer muito esforço por parte do pesquisador. Para a autora, não existem “fórmulas mágicas” que orientem o pesquisador, seus passos devem ser cuidadosos e ele deve se orientar pelos seus conhecimentos, competência, sensibilidade e intuição. Além do mais, aponta que a

eleição das categorias exige idas e vindas do quadro teórico ao material de análise e do material de análise ao quadro teórico, resultando em um trabalho árduo.

A etapa de produção de inferências, consoante Bardin (2002), é a fase de tratamento e interpretação das informações, levando em conta polos de atenção, que são os polos de comunicação delimitados pelo emissor, receptor, mensagem e canal. Bardin (2002) enfatiza que nesta fase é necessário que o pesquisador retome ao referencial teórico, embasando as análises e dando significado à interpretação, uma vez que as inferências buscam o que está implícito no sentido das palavras para evidenciarem, de forma profunda, o discurso dos enunciados.

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

Dessa forma, realizamos a análise de conteúdo das informações coletadas nos questionários e nas produções textuais do chat no WhatsApp e do artigo de opinião seguindo as orientações de Bardin (2002), quanto à organização do material, à codificação das mensagens em unidades, à eleição de categorias e à produção de inferências, confrontando as informações adquiridas e o referencial teórico construído. Ademais, na análise de conteúdo, consideramos as dimensões sintática e semântica propostas por Bauer (2015), visto que analisamos a construção do processo argumentativo dos estudantes pela escolha de formas de expressão, de posicionamentos, de tipologias argumentativas, de escolha de vocábulos, operadores argumentativos e marcadores de pressuposição que orientam a produção de sentidos do texto.

Nesse sentido, as mensagens produzidas no grupo do WhatsApp, as produções dos artigos de opinião e as respostas obtidas nos questionários foram selecionadas como unidades de contexto a serem analisadas e discutidas conforme as categorias e subcategorias organizadas no quadro abaixo:

UNIDADES DE ANÁLISE	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Mensagens dos chats no WhatsApp	1 Argumentação	1.1 Delimitação de posicionamento crítico;
		1.2 Recursos multimidiáticos utilizados para reforçar a argumentação;
		1.3 Tipologia dos argumentos construídos;
		1.4 Utilização de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição na produção dos argumentos;
Artigos de opinião	1 Argumentação	1.1 Escolha do tema e delimitação de posicionamento crítico;
		1.2 Relação estabelecida entre a imagem e a direção argumentativa do texto compartilhado no Instagram;
		1.3 Tipologia dos argumentos construídos;
		1.4 Utilização de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição na produção dos argumentos;
Respostas dos estudantes no questionário I	1 WhatsApp, produção de conhecimentos e argumentação	1.1 Contribuição das discussões no WhatsApp para delimitação de pontos de vista, construção dos argumentos e desenvolvimento da argumentação;
		1.2 Contribuição das discussões no WhatsApp para produção de novos conhecimentos;
		1.3 Contribuição dos recursos do WhatsApp para a elaboração e sustentação dos argumentos;
	2 Proposta de intervenção pedagógica	2.1 Aspectos negativos da proposta de intervenção;
		2.2 Aspectos positivos da proposta de intervenção;
		2.3 Sugestões para as próximas atividades de discussão;
Respostas dos estudantes no questionário II.		1.1 Avaliação do primeiro momento de apresentação da proposta de intervenção;
		1.2 Contribuição das discussões no WhatsApp para a produção de conhecimentos e para o desenvolvimento da argumentação;
		1.3 Contribuição dos recursos do WhatsApp para a produção de conhecimentos e para o desenvolvimento da argumentação;

	1 WhatsApp, produção de conhecimentos e argumentação	1.4 Utilização dos conhecimentos e argumentos produzidos no WhatsApp para a produção do artigo de opinião;
		1.5 Compartilhamento e socialização dos artigos de opinião no Instagram.
	2 Aprendizagem	2.1 Autoavaliação sobre participação nas discussões;
		2.2 Autoavaliação sobre aprendizagem;

Fonte: Próprio autor

Delimitadas as unidades, categorias e subcategorias de análise, apresentamos, no capítulo 6, a descrição, a análise e a discussão das informações obtidos por meio da aplicação da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no processo de pesquisa-ação que teve por objetivo geral explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermediáticas do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes.

6 O WHATSAPP E O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Como o desenvolvimento de atividades pedagógicas de discussão em grupos do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp pode aprimorar a argumentação escrita dos estudantes? A investigação em torno dessa questão central norteou a realização da pesquisa-ação que teve por objetivo geral explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermidiáticas do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes.

De forma específica, a presente pesquisa objetivou: a) *Entender as relações que se estabelecem entre as práticas sociais de leitura e escrita e as novas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão; b) Desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas direcionadas ao uso do WhatsApp como dispositivo para o desenvolvimento da argumentação escrita de estudantes em situações de ensino e aprendizagem; c) Avaliar se atividades de produção textual do gênero chat em grupos do aplicativo WhatsApp podem aprimorar a argumentação escrita dos estudantes.*

Nesse sentido, em consonância com a questão norteadora e os objetivos de pesquisa elencados acima, analisamos e discutimos, neste capítulo, os resultados da pesquisa-ação realizada por meio da aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica com a utilização do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita de estudantes do 3º ano do Ensino Médio Técnico Integrado em Informática do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras.

Os estudantes participaram, a princípio, de um momento de discussão no aplicativo sobre as estratégias argumentativas que utilizam para a produção de gêneros argumentativos. Em seguida, por meio da interação via chat no grupo do WhatsApp, discutiram dois temas problematizadores selecionados por eles: “Armamento Civil” e “Legalização do Aborto”. Como leituras motivadoras para embasar e ampliar o debate foram compartilhados links de textos, vídeos, imagens, músicas e outros recursos multimidiáticos. As interações e discussões realizadas no chat em grupo no WhatsApp geraram um total de 2.968 mensagens de texto, 67 fotos,

32 links, 19 figurinhas, 05 GIFs, 03 vídeos, 03 documentos compartilhados e 02 mensagens de voz.

Ao final da proposta de intervenção pedagógica, como atividade integralizadora das discussões realizadas no WhatsApp, os estudantes produziram artigos de opinião sobre os temas discutidos, compartilhando-os em um perfil criado no Instagram, intitulado IFBArgumenta, associando-os a imagens representativas dos pontos de vista defendidos. Como forma de avaliação da proposta pedagógica e autoavaliação da aprendizagem, os estudantes responderam questionários disponíveis no Google Formulários, cujos links de acesso foram compartilhados no grupo de discussão do WhatsApp.

Apresentamos, a seguir, a análise e discussão das informações por etapa de desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica. É importante destacar que os nomes dos estudantes foram trocados por apelidos, adotados por eles, a fim de manter o anonimato de suas identidades e suas respectivas privacidades.

6.1 DIAGNÓSTICO E APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa-ação iniciou-se em sala de aula com os 32 estudantes de uma turma do 3º ano do ensino médio, em 08 de outubro de 2018, para apresentação da proposta de intervenção pedagógica e realização de diagnóstico para conhecer as finalidades de uso do aplicativo WhatsApp pelos educandos e suas condições de acesso à internet.

Em conformidade com a regulamentação do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal da Bahia, o professor-pesquisador entregou aos estudantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Assentimento, a fim de que conhecessem os objetivos, procedimentos, benefícios e riscos da pesquisa. Os referidos documentos foram lidos e explicados pelo professor, que orientou aos estudantes menores de idade que apresentassem os termos aos pais ou responsáveis com o fito de obterem autorização para participarem da pesquisa.

Os termos foram assinados e devolvidos ao professor no dia posterior, em 09 de outubro de 2018. Neste mesmo dia, um diagnóstico foi realizado com os estudantes a fim de compreender as relações que estabeleciam com o aplicativo WhatsApp em seu cotidiano. Como resultado do diagnóstico, verificamos que dos 32 estudantes da turma, apenas 01 estudante sinalizou ter desinstalado o aplicativo recentemente a pedido dos pais em virtude de algumas notas baixas na escola. Todavia, essa mesma estudante, após a entrega dos termos assinados pelos pais, informou que faria a reinstalação do WhatsApp para participar da pesquisa.

Questionados acerca dos fins de utilização do aplicativo, todos os estudantes informaram que utilizam o WhatsApp prioritariamente para interação e comunicação com os amigos, colegas e familiares. Além disso, expuseram que participam de grupos no aplicativo com outras pessoas com interesses comuns e, para os trabalhos escolares em equipe, criam grupos para organizarem a realização e distribuição de tarefas entre os membros. Indagados sobre a utilização do WhatsApp com finalidade pedagógica, 20 estudantes da turma afirmaram ter participado de uma atividade de discussão desenvolvida pelo professor-pesquisador, no ano anterior, sobre o enigma central da obra “Dom Casmurro” de Machado de Assis: Capitu traiu Bentinho ou não?. Os outros 12 estudantes, que não tiveram aulas com o professor-pesquisador, relataram que nunca participaram de atividades pedagógicas no WhatsApp destinadas à aprendizagem.

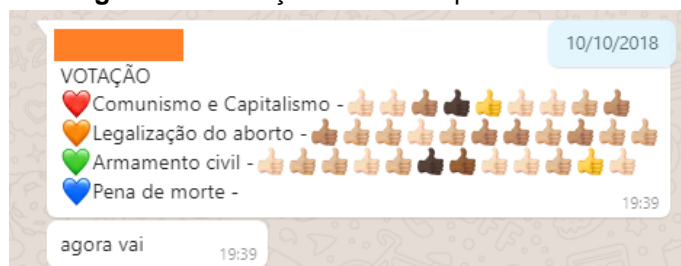
Acerca do acesso à internet, todos os estudantes afirmaram ter Wi-fi de boa qualidade em casa para participação nas atividades, entretanto apenas alguns tinham acesso à rede de dados em outros espaços. Por essa razão, em parceria com a Coordenação de Tecnologia e Informação, foi disponibilizada aos estudantes a senha de uma das redes Wi-fi do instituto, a fim de que pudessem participar das discussões no contraturno, momento em que estariam no instituto, em outras atividades extras, fora dos horários de aulas. O professor-pesquisador aproveitou o momento para relembrar aos estudantes todas as etapas e atividades que compunham a proposta de intervenção pedagógica.

Juntamente com o professor, os estudantes construíram um acordo com algumas orientações para o desenvolvimento das atividades e para a boa convivência no grupo. Dessa forma, o acordo foi construído com seis (06) orientações sucintas, assim designadas:

- a) Utilizar o grupo do WhatsApp apenas para as atividades pedagógicas de discussão e desenvolvimento da argumentação;
- b) Verificar a veracidade de informações e checar links antes de serem compartilhados;
- c) Realizar a leitura dos materiais indicados para a motivação do debate;
- d) Respeitar o ponto de vista dos colegas, dando-lhes a oportunidade de concluírem a expressão do pensamento;
- e) Fazer a leitura das mensagens postadas anteriormente para poderem se inteirar das discussões em andamento;
- f) Utilizar os recursos disponíveis no WhatsApp para fundamentarem e sustentarem a argumentação escrita.

Construído o acordo, o professor-pesquisador começou a sondar os estudantes sobre quais temas gostariam de discutir no chat em grupo do WhatsApp. Os estudantes sugeriram temas diversos, determinando os seguintes para votação: *Comunismo e Capitalismo; Feminismo e Machismo; Legalização do Aborto; Cotas Raciais; Legalização da Maconha; Xenofobia; Interferência do Estado na Economia e Privatização; Armamento Civil* e, por fim, *Pena de Morte*. Uma votação prévia foi iniciada em sala, entretanto, em decorrência do término do horário da aula, o professor sinalizou que a votação seria terminada no grupo do WhatsApp.

Em 10 de outubro de 2018, o professor-pesquisador criou o grupo no WhatsApp, denominado “*Interagindo e Argumentando*”, adicionou os estudantes e deu prosseguimento à votação dos temas para discussão. No grupo, o professor disponibilizou para votação os únicos temas que receberam votos em sala, pois apesar de alguns temas terem sido sugeridos, não foram votados. Dessa forma, ficaram os seguintes temas para escolha: *Comunismo e Capitalismo; Legalização do Aborto, Armamento Civil e Pena de Morte*. O professor solicitou que cada estudante copiasse a mensagem com os temas e acrescentasse um emoticon de “legal” para indicar o seu voto. Ao término da votação, os temas escolhidos foram “*Armamento Civil*”, com 12 votos, e “*Legalização do Aborto*”, com 11 votos. O tema “*Comunismo e Capitalismo*” recebeu 09 votos. Embora o tema “*Pena de Morte*” tenha recebido votos em sala de aula e continuado disponível para votação no grupo do aplicativo, nenhum estudante o escolheu, transferindo seu voto para outro tema, conforme verificamos na imagem abaixo.

Figura 40 – Votação dos temas para discussão

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Nesse sentido, a possibilidade de seleção de temas que refletem os seus interesses de ampliação do conhecimento e a oportunidade dada para a construção das orientações que direcionaram o desenvolvimento das atividades de discussão no WhatsApp mostram tentativas de envolver os estudantes no gerenciamento de suas próprias aprendizagens, estimulando o protagonismo juvenil de forma crítica, reflexiva e coletiva nas metodologias de ensino, conforme dispõe a Base Nacional Comum Curricular nas competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio.

Assim, encerrado o primeiro momento de apresentação da proposta e diagnóstico, o professor-pesquisador deu início ao planejamento das atividades de discussão no WhatsApp. A primeira atividade realizada destinou-se à discussão das estratégias de argumentação que podem ser utilizadas na produção de gêneros argumentativos, cujos resultados apresentamos a seguir.

6.2 ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS UTILIZADAS PELOS ESTUDANTES NA PRODUÇÃO TEXTUAL

A primeira atividade de discussão desenvolvida no WhatsApp teve por objetivos conhecer as estratégias argumentativas utilizadas pelos estudantes para a defesa de pontos de vista na produção de gêneros argumentativos e apresentar outras estratégias possíveis para a construção da argumentação escrita. Nesse intuito, o professor-pesquisador compartilhou dois vídeos de um canal do Youtube nomeado “Redação Panda”, nos quais o professor “Panda” discute sobre estratégias argumentativas para a produção textual, bem como disponibilizou dois breves textos

integrantes de sua dissertação de mestrado, que discorrem acerca das tipologias e operadores argumentativos.

Posteriormente, os seguintes questionamentos foram propostos aos estudantes: *Quando possuem um determinado ponto de vista sobre um assunto, como costumam defendê-lo? Que estratégias utilizam para a apresentação dos seus argumentos? Os vídeos e textos apresentados contemplam as estratégias utilizadas por vocês? Que outras estratégias utilizam?* Esta primeira atividade de discussão ocorreu entre os dias 16 e 23 de outubro de 2018 e contou com a participação de 29 estudantes dos 32 integrantes da turma, cujas resultados apresentamos a seguir.

Com base nos conteúdos das mensagens produzidas no chat a partir dos questionamentos propostos, apresentamos um quadro-resumo das estratégias sinalizadas pelos estudantes para a construção da argumentação em suas produções textuais. No quadro, as estratégias estão acompanhadas da quantidade de estudantes que as mencionaram em suas mensagens. Logo após a exposição do quadro-resumo, ampliamos as discussões dos resultados obtidos.

Quadro 08 – Estratégias argumentativas apontadas pelos estudantes

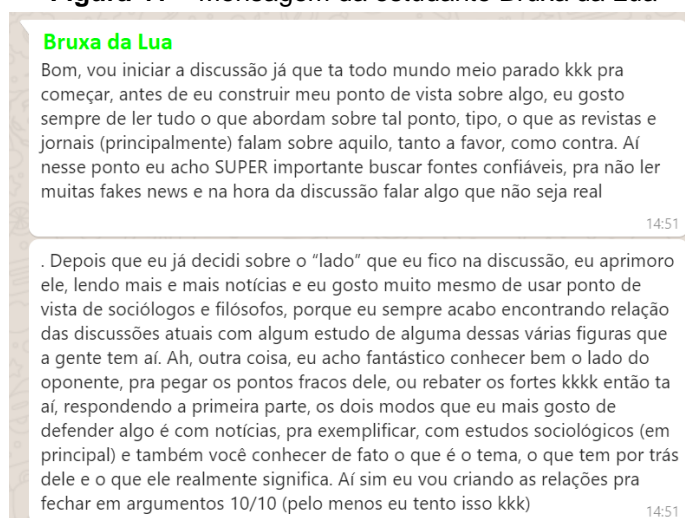
	ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
01.	Pesquisas e leituras de diversos materiais para ampliar as informações sobre o tema, delimitar o ponto de vista e conhecer os posicionamentos favoráveis e desfavoráveis com relação ao assunto.	(22)
02.	Argumentos por alusão histórica	(18)
03.	Argumentos por dados estatísticos	(12)
04.	Argumentos por citação	(11)
05.	Argumentos por exemplos	(11)
06.	Produção de esquemas e rascunhos das informações que já dispõe sobre o tema para a construção da argumentação.	(6)
07.	Estabelecimento de relações entre o tema e outras áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Antropologia) e produções culturais (filmes, séries, livros, músicas, etc.).	(6)
08.	Argumentos por senso comum	(5)
09.	Argumentos por causas e consequências	(5)
10.	Argumentos por comparação	(3)
11.	Argumentos por contradição	(2)

12.	Argumentos por alusão literária	(1)
-----	---------------------------------	-----

Fonte: Próprio autor

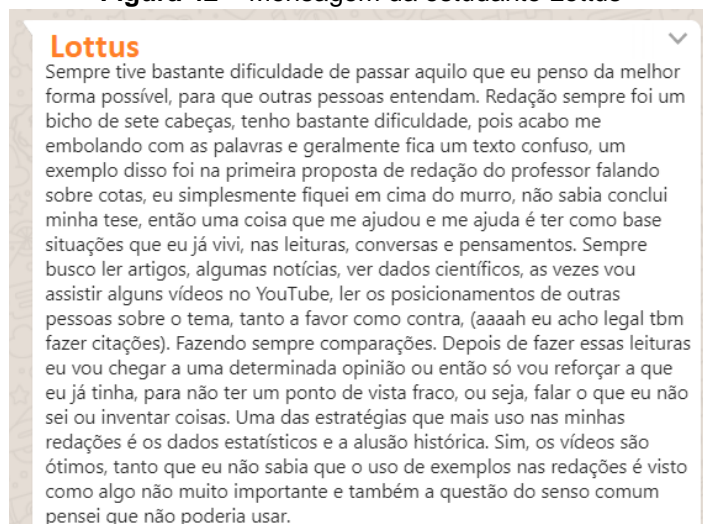
De acordo com as informações do quadro acima, a estratégia utilizada pela maior parte dos estudantes para a produção de gêneros argumentativos consiste na realização de pesquisas e leituras para a aquisição de informações sobre o tema proposto, conhecendo diferentes posicionamentos acerca do assunto para auxiliar na delimitação do próprio ponto de vista defendido. Vinte e dois (22) estudantes apontaram essa estratégia, elucidando que pesquisam materiais diversos como artigos, notícias, reportagens, vídeos e outros, desde que sejam fontes confiáveis de informação, como apontam as estudantes Bruxa da Lua e Lottus nas figuras abaixo.

Figura 41 – Mensagem da estudante Bruxa da Lua



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 42 – Mensagem da estudante Lottus



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante Bruxa da Lua reforça a importância da leitura de fontes confiáveis de informações para auxiliá-la na determinação do seu posicionamento crítico, uma vez que muitas *fake news* circulam nos ambientes da rede, exigindo do leitor um olhar crítico e uma maior atenção na busca da veracidade das informações publicadas. A postura da estudante vai de encontro ao desenvolvimento de duas habilidades previstas na BNCC (EM13LP39 e EM13LP40) para o componente curricular Língua Portuguesa no Ensino, que se referem à utilização de procedimentos para checagem de informações na rede a fim de combater a disseminação de informações falsas e à adoção de postura crítica em relação ao fenômeno.

Por sua vez, a estudante Lottus destaca suas dificuldades na produção de gêneros argumentativos, especialmente no que diz respeito à defesa da tese ao longo do texto e à formulação de argumentos, adversidades também expressas por mais dois (02) estudantes da turma. Para superar essas dificuldades, Lottus discorre sobre a importância da leitura de textos diversificados e o acesso a vídeos, que a ajudam na especificação do seu ponto de vista e na elaboração dos argumentos. Tanto Bruxa da Lua quanto Lottus enfatizam a relevância de conhecer os posicionamentos e argumentos contrários aos seus como forma de melhor produzir uma contra-argumentação.

Outras estratégias bastante citadas no percurso da atividade foram as argumentações por alusão histórica, dados estatísticos, citação e exemplos, indicadas por dezoito (18), doze (12) e onze (11) estudantes respectivamente. Na argumentação por alusão histórica, encontramos referências a fatos e personagens históricos, correlacionando-os às discussões na contemporaneidade. A construção da argumentação por dados estatísticos ocorre com a apresentação e discussão de dados, estatísticas e percentuais obtidos por pesquisas como forma de justificação e exemplificação do ponto de vista defendido. Também é comum a elaboração de argumentação por exemplos, estabelecendo uma relação lógica entre casos particulares e um princípio geral na comprovação da tese. Já a argumentação por citação ocorre quando se faz menção direta ou indireta a ideias extraídas de outras fontes, geralmente formuladas por especialistas ou estudiosos do assunto, o que leva essa estratégia argumentativa a também ser denominada como argumento de autoridade. Na figura 41 acima, a estudante Bruxa da Lua menciona que gosta de

utilizar “*pontos de vista de sociólogos e filósofos*” para discussão do tema, o que representa a construção de argumento por citação/de autoridade.

As mensagens dos estudantes Sol, Aurora e Tech In9, nas figuras abaixo, também mostram como são utilizadas as estratégias argumentativas supracitadas.

Figura 43 – Mensagem da estudante Sol

quando vou defender determinado assunto, gosto de antes de tudo ler sobre ele e buscar no meu repertório sócio cultural quais as opiniões que eu já possuo sobre o determinado assunto ou se não possuo, busco apenas lembrar o que já sei ou ouvir falar sobre o mesmo, então a partir daí, leio e busco formular meu ponto de vista com base nas novas informações e com as informações que já tenho até criar um olhar sólido sobre a problemática ou a matéria, aprecio as estratégias para poder defender a minha concepção. Sobre essas estratégias, para apresentar minha tese e defendê-la procuro alusões históricas para criar uma ideia de linearidade causal e fazer essas relações de origem do problema e sua repercussão e como se encontra hoje, procuro também autores e obras (minha argumentação favorita rs) para embasar meu pensamento e fazer essa amarração de que o que eu defendo não é algo absurdo e já discutido e analisado socialmente, que possui fundamentos e opiniões similares, além de dados números, que eu acho de extrema importância, pois esses se bem relacionados evidenciam o problema de maneira objetiva e real, não sou muito fã de utilizar senso comum pois, não é algo inovador e de difícil persuasão, não é por que todo mundo pensa assim que determinado assunto deva ser assim. Por fim, os vídeos, assim também como o texto apresentaram explicações de extrema relevância, algumas já conhecidas e outras não por exemplo apropriar me dá química e da física para defender uma questão social. Outras estratégias que costumo utilizar, mas não com frequência recorrente é as produções artísticas contemporâneas, bem como os filmes, telenovelas, livros, cartuns e outros gêneros que são recorrentes

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 44 – Mensagem da estudante Aurora

Aurora

Então, quando eu tenho que defender uma opinião minha, primeiramente eu pesquiso sobre o assunto para saber se o que eu penso está certo e procuro saber por que os argumentos contrários não estão certos. Depois disso eu costumo procurar exemplos em países ou épocas em que isso já aconteceu para entender melhor como foi ou poderá ser isso na prática. Por isso costumo ter estratégias argumentativas de alusão histórica até mesmo por ser mais próxima na matéria de história. Como foi explicado no vídeo do Panda é uma boa alternativa fazer um pensamento linear histórico e costumo fazer desse jeito. No geral o vídeo serviu tanto para melhorar algumas estratégias quanto para me identificar com outras técnicas já conhecidas e utilizadas.

14:11

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 45 – Mensagem do estudante Tech In9

Tech In9

19/10/2018

Quando eu tenho um determinado ponto de vista sobre um assunto, antes de mais nada eu aponto os aspectos positivos sobre tal coisa. Se ela possuir uma oposição como é no caso do armamento civil onde há opiniões contrárias e favoráveis, eu destruo o máximo possível os argumentos contrários ao meu, apontando todos os seus pontos negativos, fazendo com que a contraposição fique como errado e o meu ponto de vista como o mais correto possível.

21:56

Para apresentar os meus argumentos eu utilizo dados estatísticos e alusão histórica, porque são coisas que já aconteceram, podemos comprovar e faz sentido utilizar-se disso como referência. Por exemplo, para meu posicionamento favorável sobre o armamento civil, eu posso citar dados de países nos quais liberaram o porte de armas, com isso os homicídios, os crimes, etc. diminuíram.

21:57

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

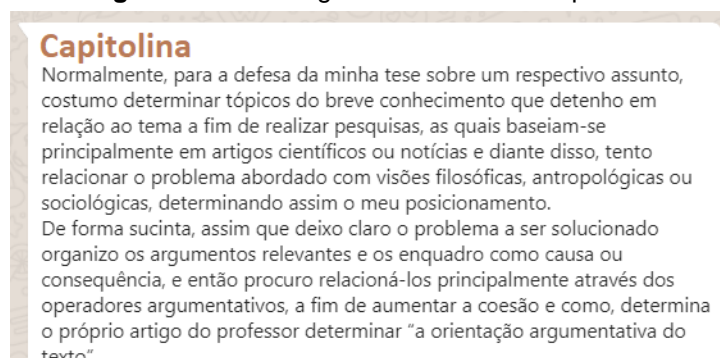
A estudante Sol frisa que faz uso de alusões históricas para a construção de uma linearidade causal acerca do problema discutido, apontando fatores que contribuíram para sua origem no percurso do tempo. Ademais, destaca que sua estratégia favorita é a argumentação por citação de autores e obras que corroboram com as ideias defendidas, citando, também, a utilização de dados estatísticos que contribuem para a discussão do assunto de forma objetiva. A estudante Aurora também demonstra a utilização da alusão histórica no processo argumentativo, com exemplos de outros países e outras épocas. Aurora utiliza essa estratégia por se aproximar dos conhecimentos da disciplina História, o que indica sua habilidade de estabelecer relações interdisciplinares entre as áreas.

É importante mencionar que dois (02) estudantes afirmaram que precisam ampliar suas leituras para realizar uma argumentação por alusão histórica, o que evidencia que se trata de uma estratégia complexa e que demanda conhecimentos sólidos para utilizá-la. Por fim, o estudante Tech In9 também cita a o uso da alusão histórica com referências a fatos acontecidos que comprovam o seu posicionamento sobre o tema. Tech In9 também discorre acerca da utilização da argumentação por dados estatísticos, antecipando que fará uso dessa estratégia para defesa do seu ponto de vista acerca do armamento civil.

A produção de esquemas e rascunhos de informações e argumentos também foi uma estratégia assinalada por estudantes da turma. Essa estratégia representa uma importante etapa preliminar na produção textual, que diz respeito ao planejamento da argumentação com base nas informações e conhecimentos que o estudante possui sobre o assunto. Lamentavelmente, foi possível constatar que poucos estudantes participantes da pesquisa utilizam essa estratégia, pois apenas seis (06) deles, num universo de vinte e nove (29) estudantes participantes, a mencionaram.

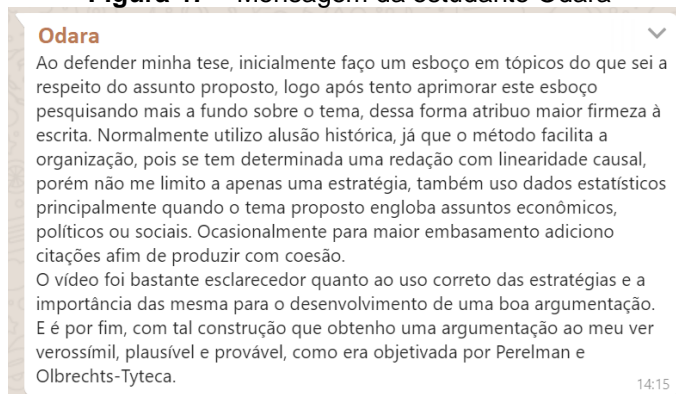
As estudantes Capitolina e Odara, nas figuras 46 e 47 abaixo, acentuam a prática de produzir esquemas dos conhecimentos que já possuem sobre o assunto, aprimorando-o por meio de mais leituras e acrescentando outras informações ao esboço inicial da argumentação.

Figura 46 – Mensagem da estudante Capitolina



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

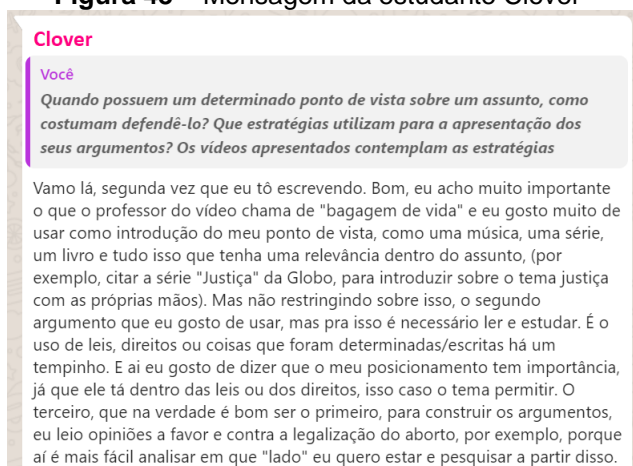
Figura 47 – Mensagem da estudante Odara



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

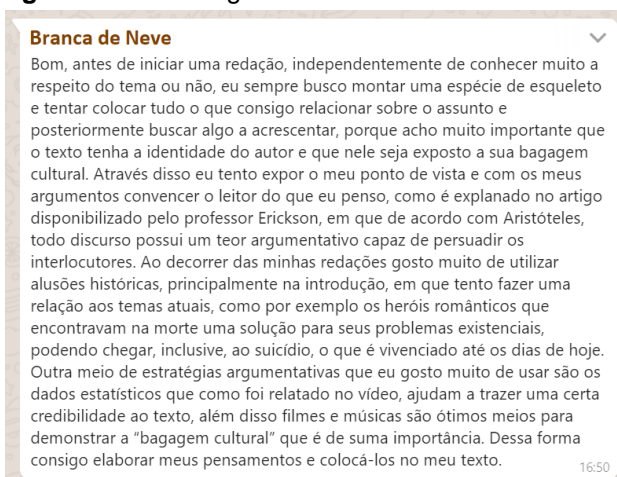
Outra estratégia argumentativa imprescindível ao desenvolvimento de gêneros argumentativos, todavia aludida por apenas seis (06) estudantes, reporta-se ao estabelecimento de relações entre o tema e outras áreas do conhecimento e suas respectivas produções culturais. Trata-se, inclusive, de uma das competências avaliadas na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): *compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo*. A estudante Capitolina, anteriormente na figura 46, cita que aprecia constituir relações entre o assunto abordado e outras áreas, como Filosofia, Antropologia e Sociologia. Outras estudantes também empregam a mesma estratégia, tal como revelam as figuras abaixo.

Figura 48 – Mensagem da estudante Clover



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 49 – Mensagem da estudante Branca de Neve

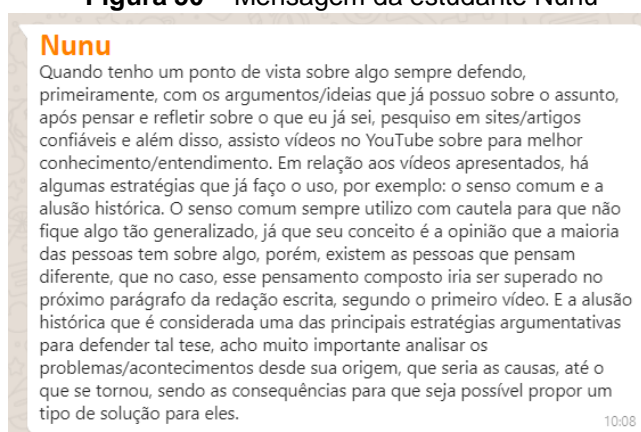


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 48, a estudante Clover revela que para introduzir a argumentação em seus textos desenvolve relações entre o assunto tratado e outras produções culturais, como livros, músicas e filmes, desde que sejam relevantes para a abordagem do conteúdo. A estudante até cita a série “*Justiça*”, exibida pela TV Globo em 2016, como forma de exemplificar uma possível relação com o tema “*Justiça com as próprias mãos*”. Por seu turno, a estudante Branca de Neve, na figura 49, aposta não apenas nas relações entre fatos passados e contemporâneos (alusão histórica), mas também nas associações contributivas que se podem estabelecer entre filmes e músicas e o tema analisado, o que demonstra a bagagem cultural do autor no desenvolvimento argumentativo do seu texto.

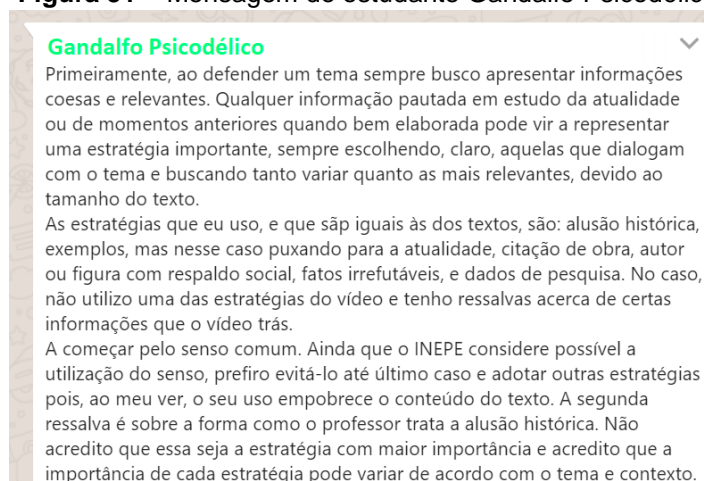
As estratégias de construção de argumentos por senso comum, por causalidade e por comparação também foram contempladas nas discussões dos estudantes nesta atividade inicial. A argumentação por senso comum compreende a utilização de argumentos aceitos de forma universal, sem necessidade de uma comprovação específica, como princípios genéricos, de conhecimento de toda a sociedade. Esse tipo de argumentação provocou estranheza entre alguns estudantes, que consideravam inadmissível ou não conheciam a utilização do senso comum no processo argumentativo. Dessa forma, apenas cinco (05) estudantes da turma relataram o seu uso; outros três (03) desconheciam sua usabilidade, mas consideraram interessante a possibilidade de utilização; enquanto outros (03) afirmaram ser uma estratégia inadequada, incapaz de manter a força argumentativa do texto, como observamos a seguir.

Figura 50 – Mensagem da estudante Nunu



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 51 – Mensagem do estudante Gandolfo Psicodélico



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante Nunu, figura 50, comenta sobre o uso cauteloso da argumentação por senso comum em seus textos, visto que se trata de uma opinião geral que precisa ser superada ao longo da discussão por meio da apresentação de outros tipos de argumentos mais consolidados. Na figura 51, o estudante Gandolfo Psicodélico expõe de forma crítica seu pensamento acerca da utilização do senso comum na construção da argumentação, considerando que o seu uso “empobrece” o texto. Por outro lado, o estudante utiliza argumentos baseados em “fatos irrefutáveis”, “dados de pesquisa” e citações de autores com “respaldo social”, o que demonstra seu apreço por uma argumentação consistente e bem fundamentada, justificando seu posicionamento crítico acerca do argumento por senso comum, construído com pensamentos comumente aceitos por uma grande maioria das pessoas com base em experiências, vivências e observações cotidianas.

A argumentação por causas e conseqüências também foi manifestada por cinco (05) estudantes. Nesse tipo de argumentação, são apresentados os fatores que desencadearam o problema discutido no texto, relacionando, de forma coerente, a esses fatores os seus respectivos efeitos. Wachowicz (2012) refere-se a essa estratégia como argumentos por sucessão, aqueles que estabelecem uma relação de causalidade em um dado fato. Já os argumentos por comparação, indicados por apenas três (03) estudantes, correspondem à semelhança estabelecida entre dois elementos por meio de uma relação de igualdade, inferioridade ou superioridade. Em sua interação, a estudante Bruxa da Lua menciona a utilização dessas duas estratégias argumentativas, também contempladas nos materiais disponibilizados pelo professor-pesquisador, como mostra a figura 52 a seguir.

Figura 52 – Mensagem da estudante Bruxa da Lua

To quase acabando, pera kkkk sobre aquelas partes do artigo do prof que ele pediu pra ler, mds, me ajudou muitoooo, pq eu me encontrei em vários tipos de argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca, tipo, os argumentos de comparação, que é buscar algo em comum entre dois elementos, e eu gosto disso com as ideias de sociologia e por sucessão, tipo, uma “conseqüência” se eu seguir tal ponto da problemática, eu gosto também, pq da pra visualizar melhor o ponto de vista.

14:52

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Por fim, temos os argumentos por contradição, citado por dois (02) estudantes e os argumentos por alusão literária, referida por somente um (01) estudante. Esta última estratégia é um tipo de alusão construída no estabelecimento de relações com obras literárias para o desenvolvimento da argumentação, podendo ser associada a argumentos por citação de obras e autores, vistos anteriormente. Com relação à primeira estratégia, a contradição consiste na contestação de uma ideia, questionando sua validade. Pode-se também apresentar perspectivas diferenciadas sobre um mesmo argumento, evidenciando um contraste de pensamentos.

Figura 53 – Mensagem do estudante Austrians

Austrians

Primeiramente, bom dia. De certa forma, nunca me atentei diretamente para quais estratégias argumentativas que utilizo em uma discussão, mas percebi que se dão mais por pesquisas de maneira geral, utilizando de uma alusão histórica, de exemplos, fatos comprováveis e, a depender da discussão, dados estatísticos. Entretanto, gosto bastante de fazer uso da própria contradição, uma vez que vários pontos podem ser observados dos lados de uma discussão, o que me auxilia muitas vezes para verificar um "meio termo", ainda mais que, atualmente, com a internet, cada fonte de pesquisa pode trazer uma informação diferente, então é sempre bom para verificar cada lado antes de tomar uma posição final.

11:17

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

O estudante Austrians apresenta a argumentação por contradição como uma de suas estratégias prediletas, utilizando-a para contrapor os próprios argumentos, analisando diferentes ângulos sobre o tema que o auxiliam na determinação do próprio ponto de vista. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) denominam essa estratégia como incompatibilidade, uma vez que para além de uma contradição lógico-formal, é necessário verificar uma incompatibilidade de posições, sendo essa relativa a circunstâncias contingentes.

Sendo assim, nesta etapa da proposta de intervenção pedagógica buscamos conhecer as estratégias utilizadas pelos estudantes para a construção da argumentação nas produções textuais. Além disso, compartilhamos alguns materiais em textos e vídeos com conceituações e exemplificações de tipologias argumentativas, algumas dessas empregadas e outras desconhecidas pelos estudantes. É importante mencionar que do total de 29 estudantes participantes desta atividade, nenhum deles deixou de mencionar pelo menos uma estratégia argumentativa.

Outro aspecto importante a ser destacado diz respeito ao tamanho das mensagens postadas pelos primeiros estudantes a interagirem no grupo. As mensagens iniciais possuíam a forma de textos dissertativos de longa expansão, o que fugia à estrutura de um chat convencional com mensagens breves. O professor-pesquisador chamou a atenção dos estudantes sobre esse aspecto, lembrando-lhes que não era necessário produzir grandes textos anteriormente para compartilhá-los no grupo, mas sim participar de forma natural nas discussões. Portanto, as demais mensagens produzidas pelos estudantes no chat tiveram uma redução considerável de tamanho.

Isto posto, na próxima seção examinamos e refletimos acerca do desenvolvimento da atividade de discussão do primeiro tema selecionado pelos estudantes: Armamento Civil.

6.3 ARMAMENTO CIVIL: MAIS ARMAS, MENOS CRIMES OU MENOS ARMAS, MENOS CRIMES?

Nesta seção, apresentamos os resultados das discussões realizadas no grupo do WhatsApp sobre “Armamento Civil”, primeiro tema escolhido pelos estudantes para debate. Essa atividade foi realizada entre os dias 24 e 27 de outubro de 2018, contando com a participação de trinta e um (31) estudantes. Dessa forma, apenas um (01) estudante não participou da atividade proposta. O debate teve início em 26/10, após dois dias de leitura, pesquisa e preparação. Conforme descrito na metodologia de trabalho, foram apresentados cinco (05) momentos de motivação com acesso a links para leitura de textos de opinião, notícias, leis e projetos de lei, bem como compartilhamento de charge, vídeo e música. Ao longo dos debates os estudantes também compartilharam outros materiais que subsidiaram os argumentos produzidos.

Associados às motivações, foram propostos questionamentos para impulsionar o debate e o desenvolvimento da argumentação: a) *Mais armas, menos crimes ou menos armas, menos crimes?* b) *Proibir as armas tornará o país mais seguro? Ou armar os cidadãos é um jeito de intimidar os bandidos?* c) *A revogação do Estatuto do Desarmamento, Lei nº. 10.826, contribuiria para o combate ao tráfico ilegal de armas no Brasil?* d) *A permissão do armamento civil não é contrária à cultura da paz tão*

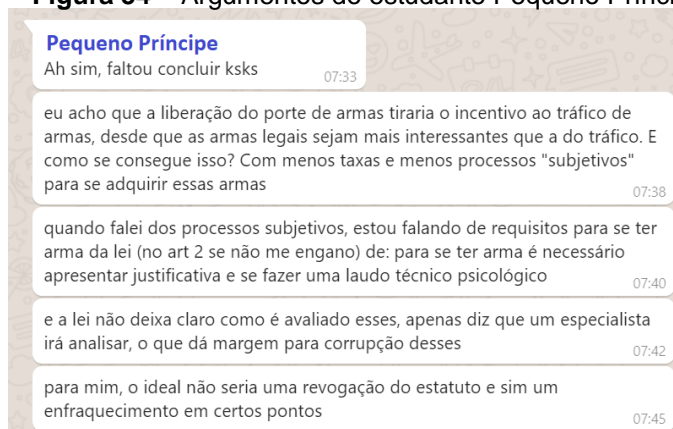
almejada pela sociedade? Como promover a paz em meio ao comércio de armas? e) O que é mais importante no combate à violência: o investimento em educação, com trabalhos direcionados aos valores humanos, ou a proposta de armamento civil?

As mensagens produzidas pelos estudantes no chat a partir dos questionamentos supracitados foram analisadas considerando apenas uma única categoria – Argumentação – subdividida em quatro (04) subcategorias: 1) Delimitação do posicionamento crítico; 2) Recursos multimidiáticos utilizados para reforçar a argumentação; 3) Tipologia dos argumentos produzidos e 4) Utilização de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição na produção dos argumentos.

Com referência à *primeira subcategoria*, na qual examinamos o *posicionamento crítico dos estudantes* diante da temática, verificamos que a grande maioria da turma, num total de vinte e cinco (25) estudantes, é contrária à proposta de revogação do estatuto do desarmamento e conseqüente permissividade do armamento civil, enquanto somente seis (06) estudantes são favoráveis à possibilidade de cidadãos comuns obterem a posse e o porte de armas.

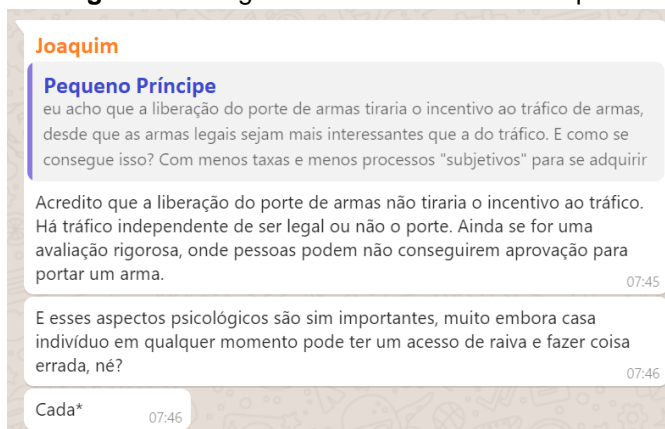
Ao longo dos quatro dias de discussão no chat em grupo no WhatsApp, foram apresentados argumentos diversos para a defesa dos supraditos pontos de vista. A seguir, apresentamos alguns momentos das discussões realizadas pelos estudantes no WhatsApp e destacamos os argumentos utilizados para a defesa dos posicionamentos contrários e favoráveis à proposta de armamento civil.

Figura 54 – Argumentos do estudante Pequeno Príncipe



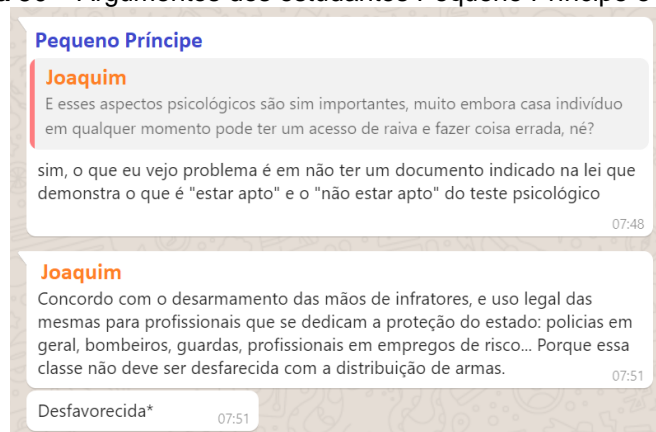
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 55 – Argumentos do estudante Joaquim



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 56 – Argumentos dos estudantes Pequeno Príncipe e Joaquim



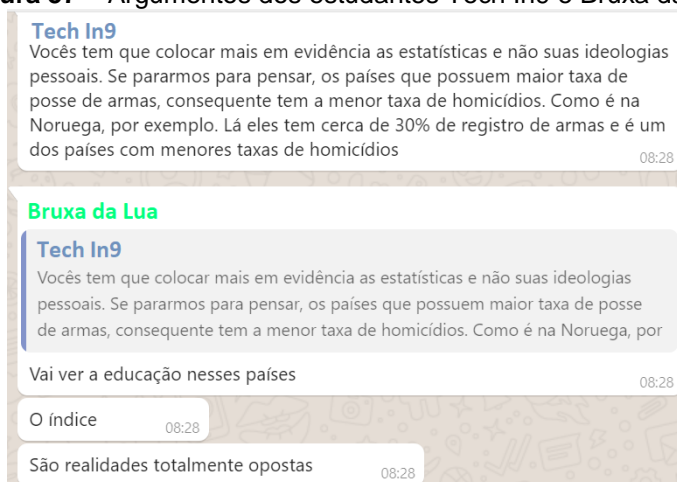
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

As figuras 54, 55 e 56 acima mostram uma sequência de interações entre os estudantes Pequeno Príncipe e Joaquim. O estudante Pequeno Príncipe é favorável à flexibilização de alguns quesitos do estatuto do desarmamento, facilitando a posse e o porte de armas, como a redução de taxas e a desobrigação dos exames psicológicos, os quais denomina de “processos subjetivos”, que para ele podem ser forjados. Segundo o estudante, o armamento civil levaria ao enfraquecimento do tráfico de armas, uma vez que sua posse tornar-se-ia legal. O estudante Joaquim rebate os argumentos utilizados pelo colega, destacando que a liberação da posse e do porte de armas não reduz o tráfico. Ademais, salienta a importância dos testes psicológicos, que podem ser realizados com maior rigor, mas que não garantem que os indivíduos não possam cometer atos violentos em circunstâncias de raiva. Joaquim, assim como a grande maioria dos estudantes contrários à proposta de

armamento civil, enfatiza a ideia do desarmamento dos infratores e o uso legal por parte dos profissionais de segurança.

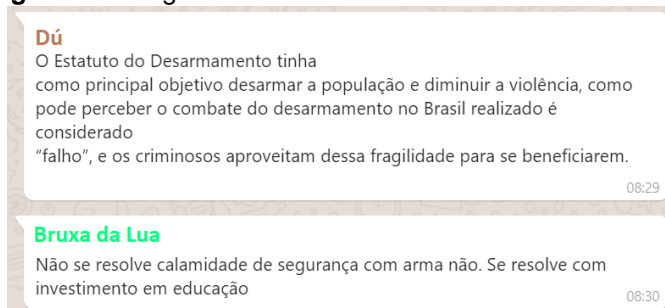
Outros argumentos bastante utilizados pelos estudantes no decorrer das discussões, tanto favoráveis quanto desfavoráveis ao armamento civil, basearam-se nas comparações entre a realidade brasileira e a de outros países, como observamos nas figuras abaixo.

Figura 57 – Argumentos dos estudantes Tech In9 e Bruxa da Lua



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 58 – Argumentos dos estudantes Dú e Bruxa da Lua



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

O estudante Tech In9, na figura 58, apresenta o exemplo da Noruega como um dos países que possui grande número de proprietários de armas e baixa taxa de assassinatos. Entretanto, a estudante Bruxa da Lua chama a sua atenção para outros aspectos, como a educação, especificando que se trata de realidades distintas. Na interação observada na figura 59, o estudante Dú expõe seu ponto de vista favorável ao armamento civil ao frisar que o estatuto do desarmamento não cumpriu os objetivos básicos de desarmar a população e evitar a violência, visto que os criminosos andam cada vez mais armados. Todavia, mais uma vez a estudante Bruxa da Lua reforça

que esse problema não se resolverá com mais armas, mas sim com investimentos na educação. Exemplos da prática do armamento ou do desarmamento em outros países também foram muito expressivos em todos os momentos do debate entre os estudantes.

Figura 59 – Argumentos dos estudantes Biscoito e Dú

Biscoito
talvez o armamento civil funcionaria, se o Brasil seguir o exemplo do japão, tem uma das menores taxas de crimes cometidos com armas, por exemplo, pra conseguir comprar uma arma é muito difícil, É necessário um dia inteiro de aulas, passar numa prova escrita e em outra de tiro ao alvo com um resultado mínimo de 95% de acertos. e precisa fazer exames psicológicos e antidoping, e ainda verificam os antecedentes criminais e a polícia chega se o individuo tem ligações com grupos extremistas, também investigam parentes e ate msm colegas de trabalho, e essa regulamentação rigorosa diminuiu bastante os crimes cometidos com armas de fogo, por exemplo, em 2014, foram registradas no japão seis mortes contra 33.599 nos Estados Unidos no mesmo período. 08:44

Dú
Bruxa da Lua
Liberdade? Pra quem mesmo? Pra minoria?
Se tem haver com renda e cultura, vms fazer a comparação de duas cidades que tem a msm renda, Houston e Chicago. Houston possui 184 lojas exclusivas de armas e Chicago não possui nenhuma. A taxa de homicídios de Houston é de 9,6 a cada 100.000 habitantes e Chicago 38,4 a cada 100.000 habitantes

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 60 – Argumentos dos estudantes Bruxa da Lua e Biscoito

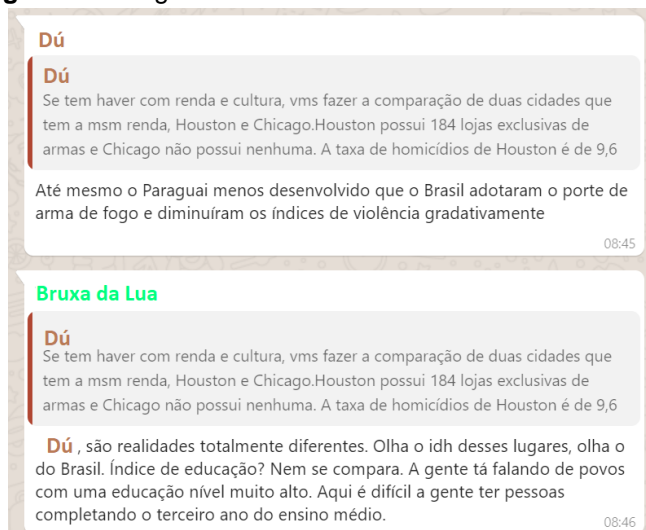
Bruxa da Lua
Biscoito
talvez o armamento civil funcionaria, se o Brasil seguir o exemplo do japão, tem uma das menores taxas de crimes cometidos com armas, por exemplo, pra conseguir comprar uma arma é muito difícil, É necessário um dia inteiro de aulas, Vc acha que a gente tem estrutura pra fazer isso tudo? 08:44

Biscoito
checa* 08:44

Bruxa da Lua
Fora a quantidade de fraudes que a gente tem, corrupção. Duvido que teríamos condições pra tal ponto 08:45

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 61 – Argumentos dos estudantes Dú e Bruxa da Lua

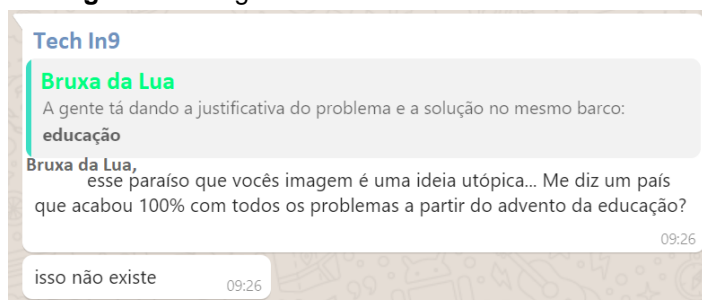


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A figura 59 traz argumentações diferenciadas com exemplos de outros países. O estudante Biscoito cita o Japão, que possui regras rígidas para a compra e porte de armas, o que resulta em baixo número de homicídios por arma de fogo. Além disso, compara o Japão aos Estados Unidos, que é o país que possui a maior percentagem de armas por habitante em todo o mundo, mas que, comparado ao Japão, ainda apresenta um alto registro de crimes com armas de fogo. O estudante Dú também apresenta os exemplos de Houston e Chicago, relacionando a quantidade de lojas que vendem armas de fogo e as taxas de homicídio pelo seu uso nas referidas cidades. Por sua vez, a estudante Bruxa da Lua, figura 60, questiona o estudante Biscoito se o Brasil conseguiria seguir os mesmos procedimentos adotados no Japão, citando a corrupção como um dos fatores que contribuiriam para esse impedimento.

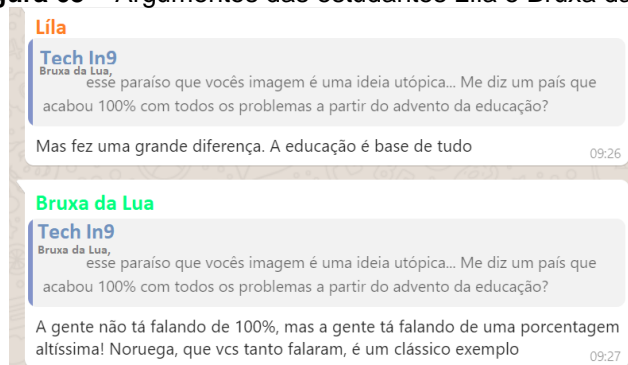
Na sequência da interação, o estudante Dú, figura 61, traz mais um exemplo, mencionando o Paraguai e comparando-o ao Brasil quanto à liberação do porte de armas e aos índices de violência. Por fim, Bruxa da Lua frisa a necessidade de se levar em conta que são realidades diferentes, apontando como principais distinções os níveis de educação entre esses países. É válido salientar que o investimento em educação e em segurança ao invés da liberação ou flexibilização da posse e porte de armas no Brasil foram os argumentos mais utilizados pelos estudantes contrários ao armamento civil. No entanto, esses argumentos também são questionados, como observamos abaixo:

Figura 62 – Argumentos do estudante Tech In9



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

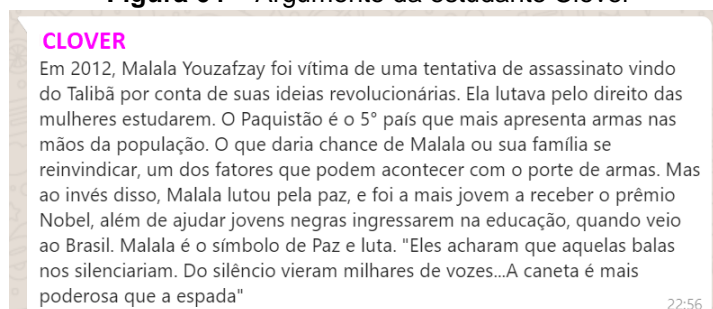
Figura 63 – Argumentos das estudantes Líla e Bruxa da Lua



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 62 acima, o estudante Tech In9 argumenta que a educação não é capaz de resolver totalmente todos os problemas existentes. Já na figura 63, as estudantes Líla e Bruxa da Lua contra-argumentam, assinalando que a educação contribui de forma significativa para a redução desses problemas. Bruxa da Lua utiliza o exemplo da Noruega, citado por Tech In9, para reforçar seu argumento de que quanto maior o índice de educação de um país, menores são os números de violência e assassinatos, como abordado em outros momentos da discussão. Esse mesmo argumento também é fortalecido pelas estudantes Clover e Odara, nas figuras 64, 65 e 66 que seguem.

Figura 64 – Argumento da estudante Clover



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 65 – Argumentos da estudante Clover

Segundo os dados estatísticos, as regiões que apresentam o maior número de homicídios são justamente as que apresentam menor índices de educação e segurança. E muitas vezes são lugares "esquecidos" pelo governo em muitos aspectos, como alguns da região norte.

22:58

Isso pode ser visto no gráfico que mandaram aqui.

22:58

Isso nos faz inferir que a solução é melhorar a educação e a segurança pública. E, de fato, é sim. Conforme estudos, a década de 80, também conhecida como a "década perdida" foi um momento o qual houve uma falência no sistema de justiça (o que deixava os cidadãos mais livre, fazendo com que ele não fosse mais considerado um "cidadão de bem") e assim o comércio de armas aumentou e muito.

22:58

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 66 – Argumentos da estudante Odara

Vivemos em um país onde a educação e saúde que deveriam ser direito do cidadão e dever do governo, englobam um sistema amplamente falho, então porque Caso o CIDADÃO DE BEM pudesse possuir o porte de arma e precisasse necessariamente de exames que comprovassem sua saúde mental/física e preparação essa avaliação seria feita corretamente? Estamos no país onde se adultera o resultado da CNH com digital de silicone, onde os mais privilegiados compram o gabarito do Enem, portanto, não temo as armas, elas são apenas objetos, meu temor são os seres humanos que as portariam.

12:36

Deste modo deve-se corrigir a educação do país, e revogar a herança do jeitinho brasileiro que há anos nos foi passada.

"As armas devem ser usadas em última instância, onde e quando os outros meios não bastem." Nicolau Maquiavel

12:36

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante Clover faz referência à atuação de Malala Youzafzay na luta contra a violência e a favor do direito à educação das mulheres em seu país, considerada como símbolo de paz e luta em todo o mundo. Clover ainda apresenta o ditado proferido por Malala em um dos seus discursos – “a caneta é mais poderosa que a espada”, como forma de reafirmar a ideia de que os investimentos em educação podem trazer melhores resultados do que a possibilidade de aquisição e utilização de mais armas de fogo no combate à violência. Na figura 65, Clover apresenta dados estatísticos brasileiros apresentados em momento anterior das discussões para evidenciar a relação existente entre baixa escolaridade e altos números de homicídios, explicitando como propostas de solução maiores incentivos na educação e na segurança pública.

Por seu turno, a estudante Odara, figura 66, também traz argumentos direcionados aos investimentos em educação e saúde, que deveriam ser prioridades no Brasil. Ademais, aborda a questão de que os exames psicológicos para que os “cidadãos de bem” adquiram suas armas podem ser adulterados, uma vez que a

corrupção no Brasil também é verificada em outras circunstâncias, como na realização da prova do ENEM e na compra da carteira nacional de habilitação, por exemplo. Para fechar sua argumentação, Odara cita Maquiavel, que defende a utilização de outros recursos ao invés das armas.

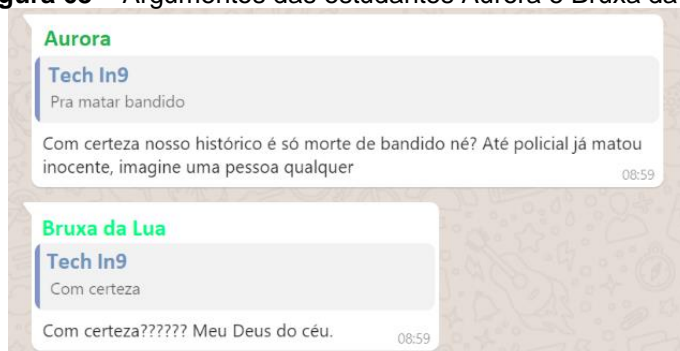
Nas discussões que seguem, o tópico de debate entre os estudantes é o uso de armas de fogo para o assassinato de bandidos.

Figura 67 – Argumentos dos estudantes Radaly, Bruxa da Lua e Tech In9



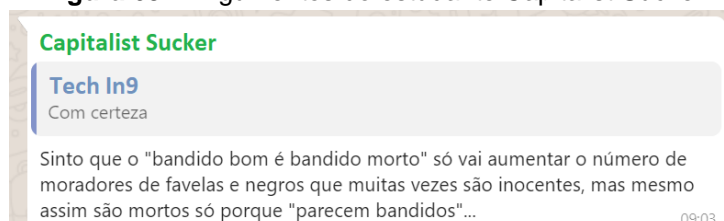
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 68 – Argumentos das estudantes Aurora e Bruxa da Lua



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 69 – Argumentos do estudante Capitalist Sucker

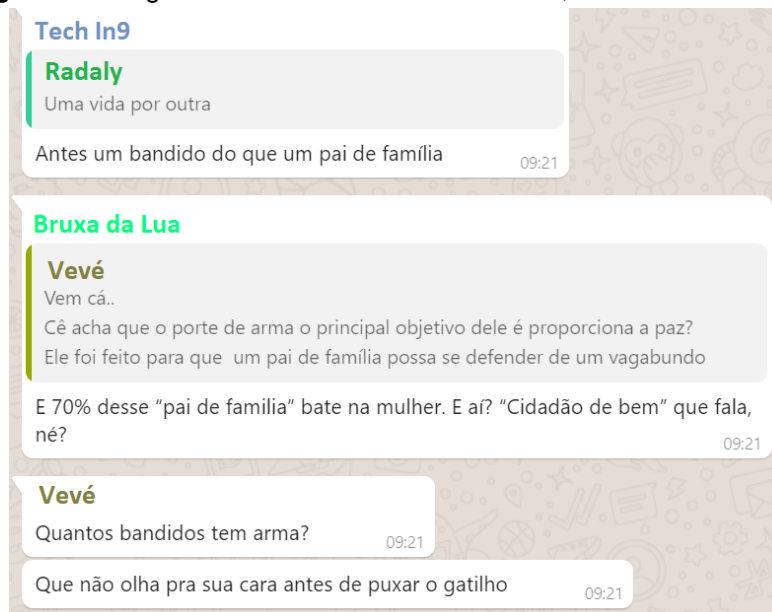


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

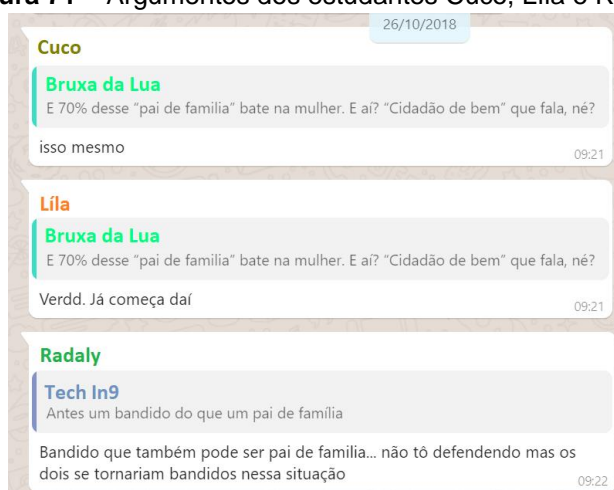
As figuras 62, 63 e 64 acima trazem a discussão a partir da questão “bandido bom é bandido morto?” levantada pela estudante Radaly, uma vez que em uma mensagem anterior o estudante Tech In9 afirmou que a posse e o porte de arma flexibilizados serviriam para matar bandido, o que é confirmado por ele na discussão posteriormente. A estudante Bruxa da Lua também questiona se, agindo dessa forma, o indivíduo também não se tornaria um assassino. A estudante Aurora argumenta que não só bandidos morrem, mas pessoas inocentes também são assassinadas por policiais; e o estudante Capitalist Sucker corrobora o pensamento da colega ao afirmar que a ideia “bandido bom é bandido morto”, com a possibilidade de flexibilização do armamento civil, aumentará os índices de negros e moradores de favela confundidos e assassinados como bandidos, o que é decorrente do preconceito social e racial presentes em nosso país.

A maleabilidade do estatuto do desarmamento e conseqüente aumento do uso de armas de fogo por “cidadãos de bem” e “pais de família” para matar “bandidos” foi um argumento fortemente usado pelos seis (06) estudantes favoráveis ao assunto, como observamos na interação a seguir entre os estudantes Tech In9, Bruxa da Lua, Vevé, Cuco, Líla e Radaly, conforme figuras abaixo.

Figura 70 – Argumentos dos estudantes Tech In9, Bruxa da Lua e Vevé



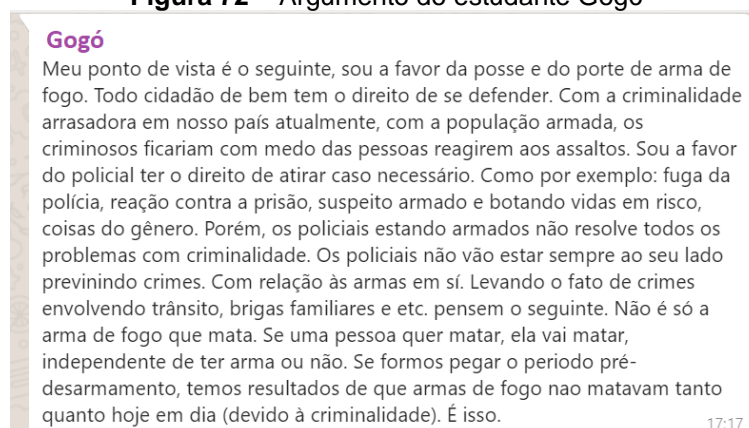
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 71 – Argumentos dos estudantes Cuco, Lila e Radaly

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Nas figuras acima, os estudantes Bruxa da Lua, Cuco e Radaly argumentam contra as ideias expressas pelos colegas Tech In9 e Vevé, para os quais o “pai de família” será sempre preferido ao “bandido” e ao “vagabundo”. Bruxa da Lua enfatiza que muitos “pais de família” agredem suas esposas, o que não faz deles “cidadãos de bem”, argumento esse confirmado por Cuco e Lila. Por fim, Radaly destaca que bandidos também são pais de família. O argumento de Radaly é construído a partir de suas vivências pessoais, pois é filha de ex-presidiário e em outros momentos da discussão, quando o tópico abordado referiu-se ao auxílio-reclusão, a estudante destacou a importância desse recurso para a manutenção da sua família quando o pai esteve encarcerado.

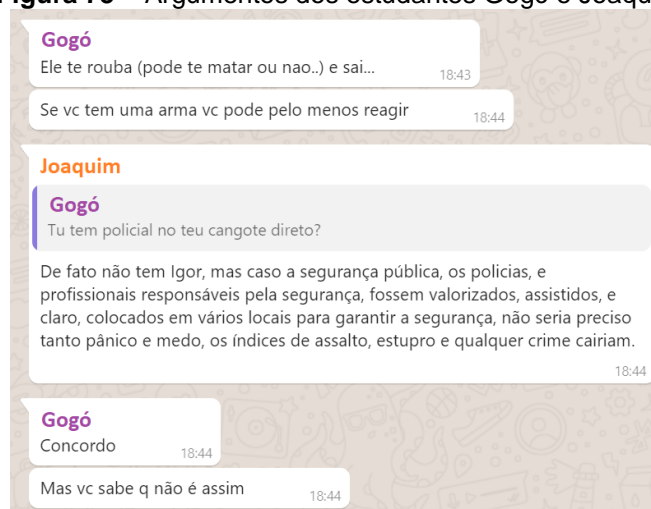
Na argumentação do estudante Gogó adiante, temos mais uma vez a ideia de posse e porte de arma por “cidadãos de bem”.

Figura 72 – Argumento do estudante Gogó

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

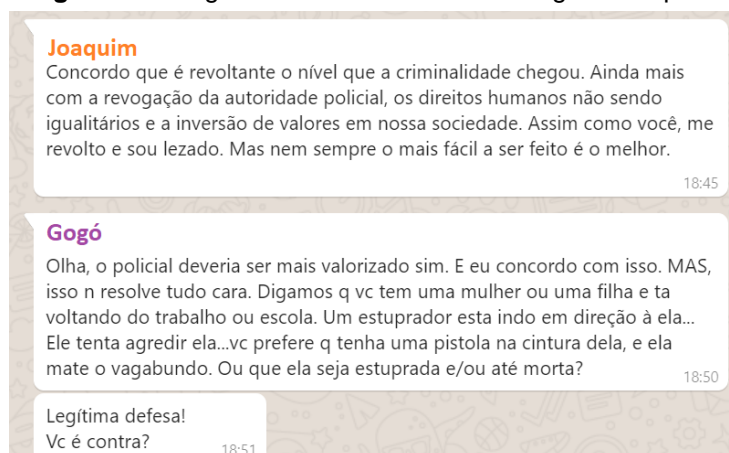
O estudante Gogó constrói seus argumentos a partir da perspectiva de que o armamento dos “cidadãos de bem” intimidaria a ação dos bandidos. De mais a mais, salienta a possibilidade de atuação da polícia com disparo de tiros em algumas circunstâncias. Para ele, o armamento dos policiais ainda não é suficiente, pois eles não estão sempre presentes, por essa razão a necessidade de armamento da população para combater a criminalidade. Por fim, ressalta que assassinatos não ocorrem apenas por armas de fogo, pois meliantes podem utilizar outros instrumentos para cometer crimes. Em outro momento de discussão, Gogó manifesta o pensamento de que cidadãos armados podem reagir a atos violentos, o que gera embate de ideias entre ele e os colegas.

Figura 73 – Argumentos dos estudantes Gogó e Joaquim

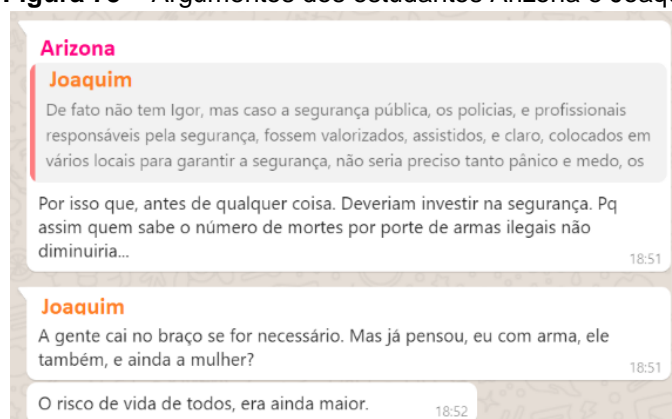


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 74 – Argumentos dos estudantes Gogó e Joaquim

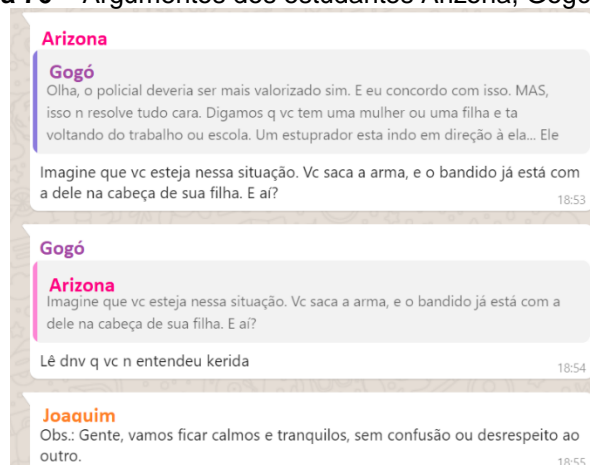


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 75 – Argumentos dos estudantes Arizona e Joaquim

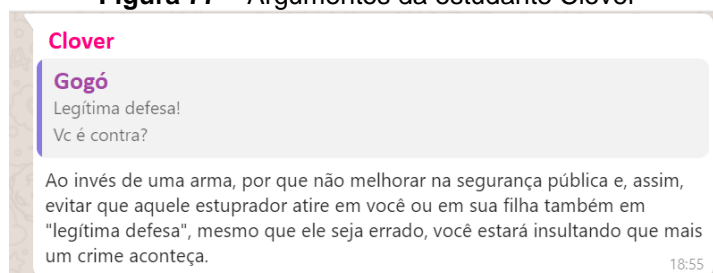
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Nas interações acima, podemos perceber que Gogó aborda a possibilidade de o indivíduo armado reagir a uma tentativa de roubo. Todavia, o colega Joaquim relembra que se os profissionais de segurança pública fossem mais valorizados e estivessem em maior número nas ruas, os casos de criminalidade seriam reduzidos. O estudante Gogó concorda em partes com Joaquim e apresenta um estudo de caso envolvendo uma tentativa de estupro e a possibilidade de reação com uma arma de fogo como forma de legítima defesa. A estudante Arizona intervém no debate e reafirma os argumentos de Joaquim acerca da necessidade de investimentos em segurança; e Joaquim destaca que o risco de vida para todos os sujeitos envolvidos e armados no caso citado seria maior. As discussões sobre o caso prosseguiram e geraram alguns conflitos entre os estudantes.

Figura 76 – Argumentos dos estudantes Arizona, Gogó e Joaquim

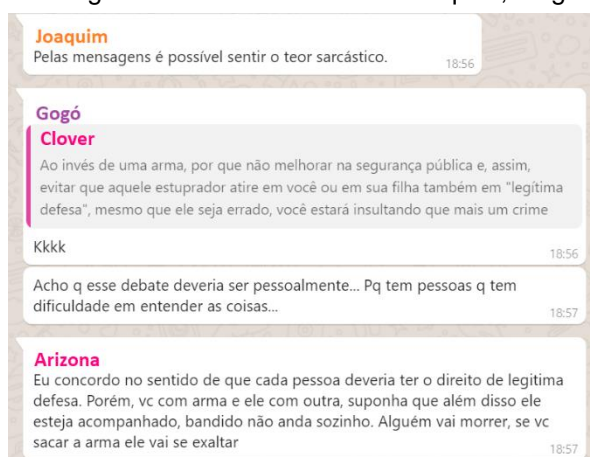
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 77 – Argumentos da estudante Clover



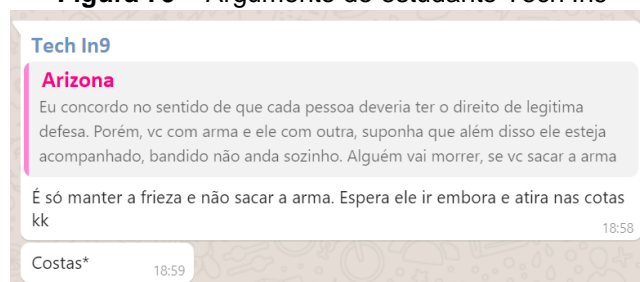
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 78 – Argumentos dos estudantes Joaquim, Gogó e Arizona



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 79 – Argumento do estudante Tech In9



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante Arizona acrescenta uma outra possibilidade ao caso apresentado por Gogó, que é rejeitada pelo estudante que a responde com sarcasmo, expondo que ela não entendeu o que ele quis dizer. O colega Joaquim interfere na discussão e solicita que continuem o debate em paz, mas ele próprio, em mensagem posterior, menciona a ironia de Gogó. A estudante Clover, assim como Joaquim e Arizona anteriormente, realça a indispensabilidade de mais investimentos em segurança ao invés de propiciar o armamento civil e contribuir com mais violência. Gogó, mais uma vez de forma irônica, sinaliza que o debate poderia ser realizado face a face, pois

afirma que os colegas estão com dificuldades de entendê-lo. A estudante Arizona tenta novamente esclarecer seu posicionamento, elucidando que no caso apresentado pelo colega Gogó podem acontecer mais mortes. Nesse momento, o estudante Tech In9 entra no debate e sugere que, na possibilidade apresentada por Arizona, o indivíduo pode não reagir, mantendo-se frio e, quando o bandido se retirar, pode atirar em suas costas. É notório ao longo das discussões como os estudantes que se posicionam favoráveis à proposta de armamento civil passam a considerar a violência com o outro, mesmo se tratando de um meliante, como uma prática natural a ser realizada na luta contra a criminalidade.

De forma mais ponderada, o estudante Austrians, adepto à flexibilização do estatuto do desarmamento, expõe seus argumentos.

Figura 80 – Argumento do estudante Austrians

Não vejo o armamento como uma prioridade a ser defendida, muito menos com uma solução concreta, mas para ambos os lados existem falhas da mesma forma. Nem vejo também que deverá ser um projeto imediato no nosso país, defendo mais como um projeto aliado ao verdadeiro investimento em educação, a qual, infelizmente, foi ignorada ao longo dos últimos anos, e uma reformulação na própria segurança pública, que também não recebe o devido incentivo.

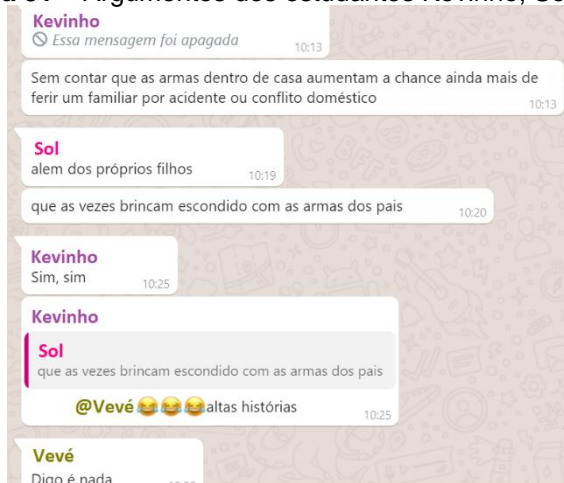
15:45

Então trabalhando com essas duas áreas em conjunto, o projeto de mais flexibilidade no porte das armas poderia ser trabalhado em seguida (talvez mais tarde eu possa seguir nesta linha de raciocínio, mas seguirei agora com outros pontos). Em relação às fronteiras, nem mesmo países com um desarmamento mais rígido, como Japão ou Inglaterra, conseguem conter todo o fluxo de armas ilegais que entram, veja lá o Brasil. Crescem então a quantidade de crimes e acidentes relacionados ao porte ilegal de armas de fogo, e que acredito que poderia ser combatido a um certo nível com uma lei mais flexível, em que uma alternativa, para aqueles que se interessassem em ter uma arma, seria o incentivo de tratar dos riscos das armas ilegais, o que poderia gerar uma maior demanda por armas de forma legal, passando pelos devidos testes e preparos para as variadas situações.

15:45

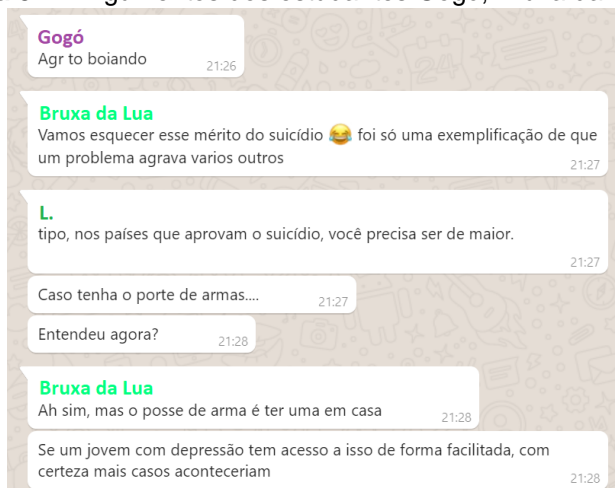
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Austrians mostra-se simpatizante com a proposta de armamento civil, sendo esta secundária aos investimentos em educação e segurança pública, que devem ser prioridades no país. Para além disso, argumenta acerca da impossibilidade do controle de tráfico de armas, mesmo em países mais desenvolvidos, o que acarreta no aumento de crimes e acidentes com armas de fogo ilegais, que poderiam ser combatidos com a flexibilização do estatuto do desarmamento para aqueles que desejam possuir uma arma de forma legal, sujeitos a exames e preparação devida para manuseá-la. Conquanto, outros estudantes apresentam posições divergentes com relação à ideia de que a flexibilização para mais compras e portes legais de armas reduziria crimes e acidentes, como os pontos de vistas expostos a seguir.

Figura 81 – Argumentos dos estudantes Kevinho, Sol e Vevé

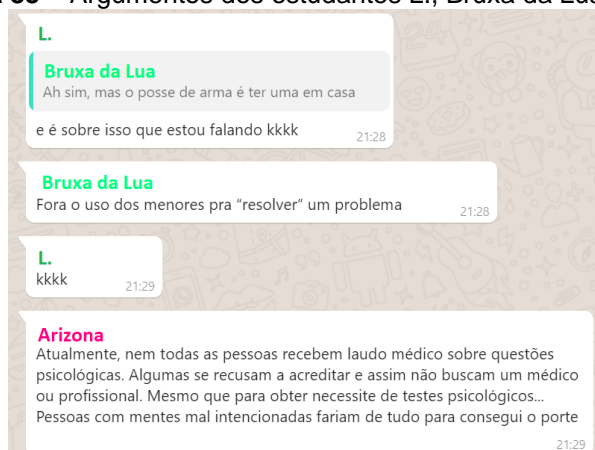
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 81, o estudante Kevinho chama a atenção para a probabilidade das armas guardadas em casa ocasionarem conflitos violentos ou acidentes entre os familiares, incluindo os filhos, como menciona a estudante Sol, que podem usar as armas como brinquedos e se ferirem gravemente. Ao final da interação, percebemos que o estudante Kevinho menciona o estudante Vevé em tom de brincadeira, o que nos leva a supor que eles possam ter tido a experiência de brincar com armas ou conhecerem casos que envolvam essas brincadeiras perigosas. Outro argumento utilizados pelos estudantes para se posicionarem contra a revogação e/ou flexibilização do estatuto do desarmamento foi o provável aumento de suicídios, como mostram os argumentos que seguem.

Figura 82 – Argumentos dos estudantes Gogó, Bruxa da Lua e L.

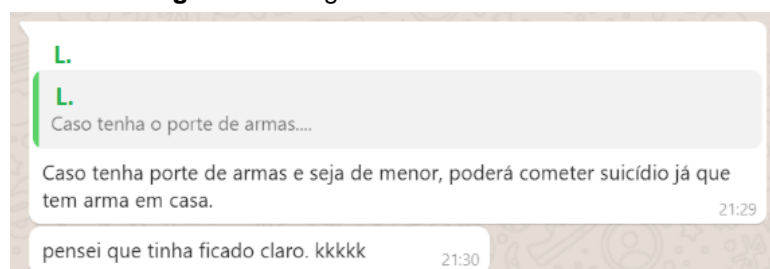
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 83 – Argumentos dos estudantes L., Bruxa da Lua e Arizona



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 84 – Argumentos dos estudante L.



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Os estudantes Bruxa da Lua e L. adentram na temática do suicídio, relembrando em discussões anteriores que em alguns países a prática é legalizada para maiores de idade. Nesses países, com a flexibilização das leis do armamento, as práticas suicidas poderiam aumentar entre menores impossibilitados da prática legal, desde que encontrassem facilmente armas de fogo em casa. Segundo os estudantes, com a aprovação do armamento civil existe a viabilidade do aumento do suicídio por pessoas que apresentam transtornos psicológicos e psiquiátricos, uma vez que mais armas estariam à disposição. A estudante Arizona destaca que muitos indivíduos apresentam alguns desses transtornos, mas não possuem laudo médico pelo fato de não aceitarem a doença e não procurarem tratamento, acrescentando que alguns deles podem usar de outros meios para adquirir a posse de armas com a intenção do suicídio.

Destarte, verificamos que as discussões realizadas no grupo do WhatsApp propiciaram aos estudantes a interação, a busca de informações, a produção colaborativa, o compartilhamento de novos conhecimentos e o desenvolvimento de

argumentos para a defesa dos posicionamentos críticos assumidos no debate sobre armamento civil. Nesse sentido, a atividade desenvolvida sobre esse primeiro tópico possibilitou aos estudantes “aprenderem a argumentar”, pois como afirma Leitão (2011), a argumentação é concebida como uma atividade que requer competências cognitivas-discursivas particulares que devem ser obtidas e desenvolvidas por meio de atividades educativas específicas. Dessa forma, entendemos que as motivações proporcionadas por meios de links e materiais multimidiáticos da referida atividade, associadas ao interesse dos estudantes pela temática e à disposição para o debate entre os pares favoreceram um processo argumentativo consistente e articulado, colaborando para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo sobre os problemas da realidade à sua volta.

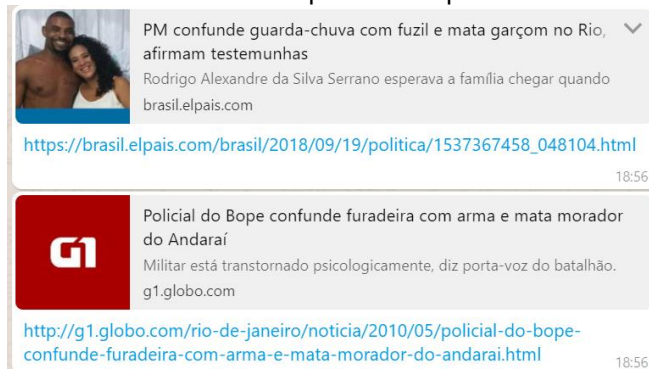
Com relação à *segunda subcategoria* de análise, identificamos e examinamos os *recursos multimidiáticos utilizados pelos estudantes para reforçar a argumentação* construída no percurso da atividade. Nas discussões sobre armamento civil, foram compartilhados pelos estudantes um total de seis (06) links de direcionamento para textos de opinião, notícias e reportagens; dois (02) links de direcionamento para vídeos do Youtube; um (01) áudio gravado por estudante e vinte e sete (27) imagens diversas.

As imagens compartilhadas no grupo do WhatsApp podem ser assim distribuídas: uma (01) imagem retirada de site de rede social; uma (01) imagem com dados informativos; seis (06) fotografias da tela do computador tiradas com o celular – notícias e reportagens; um (01) print da tela do computador – notícia; oito (08) prints da tela do celular – notícias, reportagens e outros textos informativos; uma (01) fotografia de uma arma de Airsoft pertencente a um estudante; quatro (04) tirinhas; duas (02) charges; dois (02) gráficos e um (01) anúncio de venda de armas. A seguir, analisamos alguns desses recursos utilizados pelos estudantes no contexto das discussões.

A estudante Capitolina, nos processos de interação e argumentação, compartilha com os colegas dois (02) links de notícias intituladas “*PM confunde guarda-chuva com fuzil e mata garçom no Rio, afirmam testemunhas*”, disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/09/19/politica/1537367458_048104.html, e “*Policial do Bope confunde furadeira com arma e mata morador em Andaraí*”,

disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/05/policial-do-bope-confunde-furadeira-com-arma-e-mata-morador-do-andarai.html>.

Figura 85 – Links de textos compartilhados pela estudante Capitolina



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante utiliza os links para direcionar os colegas para a leitura das referidas notícias com o fito de exemplificar sua argumentação acerca da ineficiência dos exames psicológicos requeridos para o porte de armas. Segundo a estudante, esses exames não são suficientes para garantir que os indivíduos portadores de arma de fogo utilizem-nas com cuidado; e o estresse do cotidiano pode fazer com que essas pessoas a utilizem de forma equivocada e perigosa, como os casos apresentados nas notícias, que mostram a atuação falha de policiais que confundiram os objetos utilizados pelo garçom do Rio e pelo morador de Andaraí como armas de fogo, levando-os a serem considerados como malfeitores. Capitolina conclui que assim como os profissionais de segurança agiram de forma errônea, “cidadãos de bem” armados também podem atuar de maneira semelhante, aumentando, assim, os números de mortes e de acidentes.

Figura 86 – Link de vídeo compartilhado pela estudante Radaly

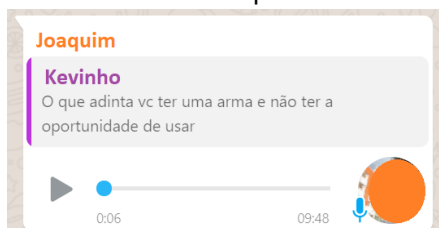


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante Radaly, por sua vez, compartilha no debate um link de direcionamento para um vídeo no Youtube nomeado “*Para remissão de pena, presos cultivam horta no CDP de Patu*”, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eVKPbe6J0nY>. A estudante utiliza o vídeo para sustentar o seu argumento de que os investimentos em educação podem combater os índices de criminalidade, como o desenvolvimento de atividades educacionais e beneficentes nos presídios para auxiliar os presos em sua reinserção na sociedade. No vídeo, os presidiários do Centro de Detenção Provisória de Patu, no Rio Grande do Norte, aprendem técnicas de manejo agrícola e colocam em prática o cultivo de hortas como forma de redução de pena e aprendizagem de uma profissão. Os alimentos orgânicos produzidos são utilizados no centro de detenção e também são doados para instituições de caridade.

No curso de realização de toda a atividade de discussão sobre armamento civil, apenas um áudio foi gravado por um estudante como uma resposta a um questionamento efetuado pelo colega, como observamos a seguir.

Figura 87 – Áudio enviado pelo estudante Joaquim

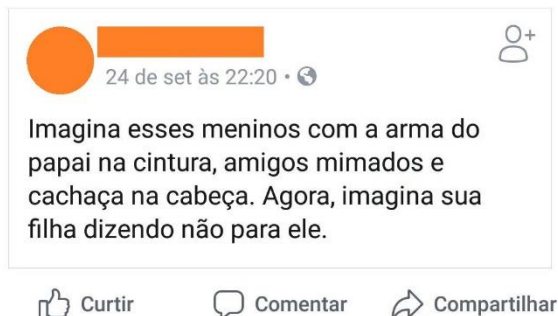


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

O debate girava em torno da possibilidade do uso de armas de fogo no Brasil por cidadãos comuns. O estudante Kevinho questiona: “*o que adinta vc ter uma arma e não ter a oportunidade de usar*”? Como resposta, Joaquim grava um áudio de seis (06) segundos contendo a seguinte mensagem: “*Gente, eu não tô tendo tempo pra poder acompanhar os raciocínios, mas assim... é que nem plano de saúde, a gente... é... não espera usar nunca né!*”. Ambos os estudantes são contra a flexibilização do estatuto e o porte de armas; e Joaquim, em tom de brincadeira, alude para o fato de que caso a posse e o porte de armas de fogo se tornem legais, espera que não haja oportunidades de serem utilizadas.

Adiante, analisamos algumas imagens compartilhadas pelos estudantes durante a atividade de discussão.

Figura 88 – Imagem compartilhada pela estudante Bruxa da Lua




Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 89 – Imagem compartilhada pela estudante Arizona



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 90 – Imagem compartilhada pela estudante Diana

De 1980 até 2003, as taxas de homicídios subiram em ritmo alarmante, com alta de aproximadamente 8% ao ano. A situação era tão crítica que, em 1996, o bairro Jardim Ângela, em São Paulo, foi considerado pela ONU como o mais violento do mundo, superando em violência até mesmo a guerra civil da antiga Iugoslávia, que à época estava a todo o vapor. Em 1983 o Brasil tinha 14 homicídios por 100.000 habitantes. Vinte anos depois este número mais do que dobrou: alcançando 36,1 assassinatos para cada 100.000. Para conter o avanço das mortes foi sancionado, em 2003, o [Estatuto do Desarmamento](#), que restringiu drasticamente a posse e o acesso a armas no país e [salvou mais de 160.000 vidas, segundo estudos](#). Atualmente a taxa está em 29,9 o que pressupõe que o desarmamento não reduziu drasticamente os homicídios mas estancou seu crescimento. 

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante Bruxa da Lua dispõe da figura 88, retirada do Facebook, para argumentar sobre a probabilidade de aumento de intimidações e assédio sexual com as mulheres por parte de homens com porte legal de armas. Esse foi um tópico bastante discutido entre as estudantes da turma, que elucidaram a questão na atualidade e apresentaram receios de que a problemática se torne mais complexa em decorrência de uma maior quantidade de armas na sociedade por meio da flexibilização do estatuto do desarmamento. Na figura 89, a estudante Arizona faz uso da imagem para responder ao colega Tech In9 que solicita dos colegas estatísticas e dados reais sobre o armamento civil. A figura compartilhada pela estudante traz dados do Sistema Nacional de Armas em Agosto/2010. Arizona enfatiza no debate que já se passaram quase 08 anos e que não possui os dados atualizados, chamando a atenção dos colegas para a pequena percentagem de armas em posse dos profissionais de segurança. Ainda como resposta à solicitação do colega Tech In9, a estudante Diana também compartilha um print da tela do seu celular, figura 90, de um texto informativo com dados sobre a situação brasileira após a promulgação do estatuto do desarmamento em 2003, que estancou o número de homicídios. A estudante utiliza o print com o objetivo de fortalecer o argumento de que menos armas correspondem a menos crimes na sociedade.

Figura 91 – Imagem compartilhada pelo estudante Biscoito



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 92 – Imagem compartilhada pela estudante Aurora



@quadrinhosacidos

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 93 – Imagem compartilhada pelo estudante Tech In9



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A tirinha da figura 91, compartilhada pelo estudante Biscoito, foi introduzida no debate para satirizar o argumento de que armas não matam pessoas. O estudante utilizou a imagem para ressaltar a falta de preparação da sociedade para a posse e o porte de armas, o que pode resultar no uso equivocado e irresponsável, aumentando o índice de mortes. Na figura 92, a estudante Aurora corrobora o argumento utilizado pelo colega Biscoito, expondo uma tirinha de que aborda a ideia de que as armas de fogo servem para matar e, conseqüentemente, aumentar a violência. Por seu turno, o estudante Tech In9 ratifica sua concepção de que as armas serão utilizadas para

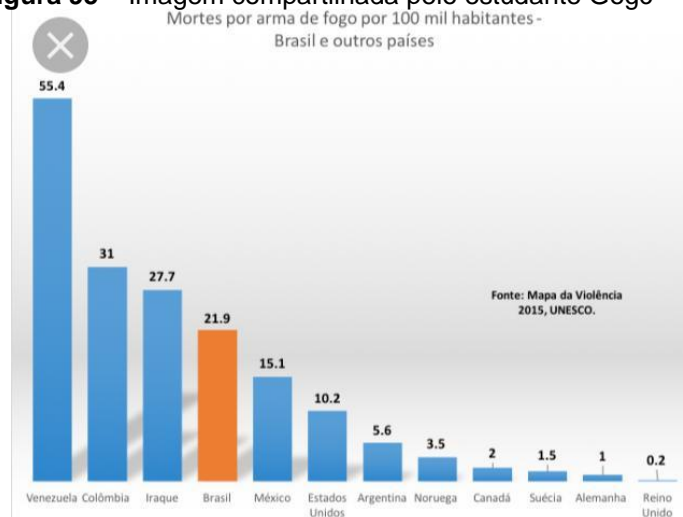
matar bandidos e compartilha uma fotografia de uma arma de Airsoft²⁶ guardada sua casa, relatando que passará a andar com ela para começar a treinar. Nesse momento da discussão, uma estudante brinca e diz: “nunca mais vou te recusar nem uma *balinha*”.

Figura 94 – Imagem compartilhada pela estudante Branca de Neve



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 95 – Imagem compartilhada pelo estudante Gogó



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

²⁶ O Airsoft é um esporte de simulação de combates de guerra. Os jogadores se dividem em equipes e se vestem com uniformes militares, atirando nos adversários em busca de objetivos. As armas utilizadas são muito semelhantes às reais, o que muda é o tipo de munição.

Figura 96 – Imagem compartilhada pela estudante Clover

PASSE AS FÉRIAS COM SEGURANÇA

TODA A LINHA DE ARMAS TAURUS EM 3 PAGAMENTOS IGUAIS PELO PREÇO À VISTA!

SÓ 3 DIAS!

Pistola Taurus Calibre 7.65
Novo modelo - 15+1 tiros
 A mais nova arma da Taurus, com pente para 15 tiros mais um na agulha, revestido com material antiderrapante. Modelo ambidestro (trava dos dois lados) e botão expelidor do carregador reversível (esquerda ou direita). Cabo de madeira de lei.

Acerte na escolha. Acerte na marca.

Revólver Taurus 5 tiros Super - Calibre 38
 Modelo tipo Magnum, oxidado, cano curto (2"). Ideal para defesa pessoal, devido ao seu pequeno porte.

Pistola Taurus Calibre 6.35
 8 + 1 tiros
 Leve e super portátil, niquelada fosca (acelinal), com trava de segurança.

Revólver Taurus "Ventilated Rib" 6 tiros - Calibre 38
 Modelo luxo, oxidado, cano médio (3"). Com alça de mira regulável e cabo anatômico de madeira de lei recartilhada.

Venha conhecer nosso setor de armas e munições, que oferece a você, além de um amplo sortimento, as facilidades de estacionamento, horário de atendimento e crédito.

Sears

Satisfação garantida ou seu dinheiro de volta!

Paraisópolis - Água Branca - Shopping Center Iguaçu - Morumbi Shopping

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante Branca de Neve, figura 94, compartilha com os colegas uma charge que evidencia uma discussão corriqueira que se transforma em assassinato. A estudante, por meio da imagem, expõe seu argumento sobre o crescimento do número de assassinatos decorrentes de brigas banais entre cidadãos com porte de armas. Como exemplo, a estudante ainda cita no debate casos de assassinatos ocorridos no Brasil com armas de fogo em brigas de trânsito. Na figura 95, o estudante Gogó apresenta um gráfico com informações da Unesco (2015) sobre o número de mortes por arma de fogo em diversos países. Com base no gráfico, Gogó argumenta que países onde a posse e o porte de arma são mais flexíveis, como Estados Unidos e Noruega, apresentam porcentagem de mortes menor que o Brasil, esclarecendo que mais armas na sociedade não resultam em mais crimes. Todavia, outros estudantes utilizam o mesmo gráfico para contra-argumentar, apresentando o caso do Reino Unido, onde a posse e o porte de armas são totalmente proibidos e cujos índices de

assassínios por arma de fogo correspondem a 0,2%. Por fim, na figura 96, a estudante Clover traz um anúncio antigo de venda de armas de fogo, publicado em 1985 no Jornal Folha de São Paulo. A estudante, tomando por base o anúncio, argumenta que antes do estatuto do desarmamento, a segurança prometida pelos anúncios não se verificava, e os índices de mortes por arma de fogo tornavam-se cada vez mais crescentes.

Dessa maneira, pudemos verificar que ao longo das discussões, os estudantes utilizaram os recursos multimidiáticos disponíveis na plataforma do WhatsApp para fundamentar a argumentação escrita acerca do tópico de debate, com maior ênfase para o uso de imagens, compartilhando, também, alguns links de direcionamento para leitura de textos e apreciação de vídeos. Embora o foco da pesquisa seja a argumentação escrita, a produção de áudios não foi proibida, uma vez que todos os recursos do mensageiro poderiam ser usufruídos. Todavia, apenas um áudio foi gravado durante a atividade, mostrando, assim, a preferência dos estudantes pela interação por meio da escrita e de outras modalidades.

Diferentemente das interações e debates face a face, nas discussões online em plataformas de ferramentas de mídias sociais, como no WhatsApp, o debate e a construção dos argumentos podem ser subsidiados pela multimídia, pois o acesso simultâneo a sites e outras plataformas enriquecem as discussões com informações multimidiáticas e hipermidiáticas que podem ser compartilhadas de forma instantânea com os pares, favorecendo novas formas multilíneas de aprendizagem. Como aponta Santaella (2007), nos ambientes digitais o texto se torna “semioticamente promíscuo” (p. 287), o que significa que sua produção de sentidos somente se consubstancia na combinação e na interdependência com outros processos sógnicos.

Em conformidade com a *terceira subcategoria* de análise – *tipologia dos argumentos produzidos*, procuramos identificar os tipos de argumentos produzidos pelos estudantes nas discussões sobre armamento civil, pautando-nos nas classificações estabelecidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), estudadas, também, por Fiorin (2017). No quadro abaixo, apresentamos as tipologias empregadas pelos estudantes no processo argumentativo, com alguns exemplos de argumentos elaborados, organizados em suas respectivas classificações.

Quadro 09 – Tipologia dos argumentos produzidos pelos estudantes: Armamento Civil

	TIPOLOGIAS	EXEMPLOS DE ARGUMENTOS CONSTRUÍDOS
01	Contradição e incompatibilidade	<p>“Não dá pra combater o tráfico de armas enquanto tiver gente fazendo isso na ilegalidade legal.” (Estudante Gandolfo Psicodélico)</p> <p>“Cara, o seu ponto é resolver a violencia se defendendo com violencia, o outro ponto é resolver o problema impedindo q o problema tenha a oportunidade de se iniciar.” (Estudante Horizon)</p> <p>“A violência diminuirá com a educação, não com mais violência.” (Estudante Nunu)</p>
02	Identidade e definição	<p>“O homem é o lobo do homem, como diria Hobbes.” (Estudante Sol)</p> <p>“O problema do Brasil é o brasileiro, e o negócio é investir em educação.” (Estudante Biscoito)</p>
03	Inclusão ou divisão	<p>“Concordo com o desarmamento das mãos de infratores, e uso legal das mesmas para profissionais que se dedicam a proteção do estado: policias em geral, bombeiros, guardas, profissionais em empregos de risco.” (Estudante Joaquim)</p>
04	Comparação	<p>“O IDH do Brasil muito melhor do Paraguai” (Estudante Dú)</p>
05	Probabilidade	<p>“A mulher já fica assustada com o assédio, imagina com duas armas apontadas pra ela...” (Estudante Arizona)</p> <p>“Sem contar que as armas dentro de casa aumentam a chance ainda mais de ferir um familiar por acidente ou conflito doméstico.” (Estudante Kevinho)</p>
06	Implicação	<p>“Eu acho que a liberação do porte de armas tiraria o incentivo ao tráfico de armas, desde que as armas legais sejam mais interessantes que a do tráfico.” (Estudante Pequeno Príncipe)</p>
07	Ligação Causal (Sucessão)	<p>“Concordo. A falta de educação é o culpado pela criminalidade. Deve haver um bom investimento sim em educação preferencialmente de base.” (Estudante Tech In9)</p> <p>“O tráfico de armas no Brasil responde por mais da metade dos armamentos existentes no país.” (Estudante Biscoito)</p> <p>“Um fato que prejudica ainda mais a tentativa de aumentar a segurança pública brasileira é o atual sistema carcerário.” (Estudante Clover)</p>
08	Pragmático (Sucessão)	<p>“Com o porte legal de armas para pessoas de bem, possibilitaria a autodefesa e liberdade, assim auxiliaria a segurança pública para que o índice de violência diminuísse.” (Estudante Dú)</p>

		<i>“E diante dessa realidade brasileira, torna-se visível que aumentar as armas, conseqüentemente aumentará o número de homicídios, e qual país quer se destacar com o maior índice de mortes, não é mesmo?” (Estudante Capitolina)</i>
09	Direção (Sucessão)	<i>“Sinto que o ‘bandido bom é bandido morto’ só vai aumentar o número de moradores de favelas e negros que muitas vezes são inocentes, mas mesmo assim são mortos só porque ‘parecem bandidos’...” (Estudante Capitalist Sucker)</i> <i>“Com a liberação das armas aumentaria mais os homicídios devido o ladrão já ir ciente q vc tem uma armab entao ele já vai chegar mais violento.” (Estudante Kevinho)</i> <i>“Outro fato importante a ser considerado é que o Brasil é um dos países que apresentam altos índices de suicídio e depressão. Com uma arma não mão, não seria mais fácil a morte para uma pessoa como essa?” (Estudante Clover)</i>
10	Pessoas e atos (Coexistência)	<i>“Qualquer um é considerado cidadão de bem desde que não tenha passagem pela polícia, porém não é bem assim que funciona!” (Estudante Radally)</i>
11	Autoridade (Coexistência)	<i>“Thomas Hobbes tava certo quando disse que o ‘o homem é o lobo do homem’. O indivíduo por natureza é mau.” (Estudante Bruxa da Lua)</i>
12	Exemplo	<i>“Se pararmos para pensar, os países que possuem maior taxa de posse de armas, conseqüente tem a menor taxa de homicídios. Como é na Noruega, por exemplo. Lá eles tem cerca de 30% de registro de armas e é um dos países com menores taxas de homicídios” (Estudante Tech In9)</i>
13	Ilustração	<i>“E o que temos a dizer sobre as famosas brigas de bar, que tanto mata no Brasil. recentemente nos tivemos a morte do Mestre Moa do Katendê em Salvador, por motivos de discussão política” (Estudante Sol)</i>
14	Modelo	<i>“Só queria dizer que: Mahatma Gandhi foi pra guerra sem uma arma, e venceu.” (Estudante Bruxa da Lua)</i> <i>“Em 2012, Malala Youzafzay foi vítima de uma tentativa de assassinato vindo do Talibã por conta de suas ideias revolucionárias. Ela lutava pelo direito das mulheres estudarem.” (Estudante Clover)</i>
15	Alusão histórica	<i>“Nao so a educação é melhor, a saude, e no Estados Unidos por exemplo, a arma faz parte da cultura, desde a época das revoluções de independencia, que a população se encontra armada.” (Estudante Horizon)</i>

16	Dissociação	<p><i>“Baseio minha posição, em primeiro lugar e antes de tudo, no que acredito por fé. A fé em Deus. Não se vence o mal com o mal. ‘Não te deixes vencer do mal, mas vence o mal com bem.’”</i></p> <p>(Estudante Joaquim)</p>
----	-------------	---

Fonte: Próprio autor

No decurso do debate sobre o tema armamento civil, verificamos que os estudantes construíram bastantes argumentos de **contradição e incompatibilidade** a fim de apresentarem sentenças opostas e incompatíveis entre si, o que gera uma contradição lógica que remete ao absurdo. Como exemplo, o estudante Gandolfo Psicodélico, ao trazer para as discussões exemplos de episódios de transporte de drogas em helicóptero por um certo político brasileiro, sem sanções e punições previstas em lei, chama o ocorrido de “ilegalidade legal”. Por isso, argumenta, com relação ao tráfico de armas, que não dá para combater a ilegalidade com a “ilegalidade legal”, aquela encoberta sobre proteção daqueles que deveriam cumprir a lei. Os outros argumentos apresentados pelos estudantes Horizon e Nunu atestam para a incompatibilidade de resolução e diminuição da violência utilizando-se da própria violência, apresentando, por outro lado, a educação como proposta de resolução do conflito.

Os argumentos de **identidade e definição**, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), referem-se a processos de identificação realizados por meio de definições que estabelecem conformidade entre o que é definido e sua definição. Dessa forma, a estudante Sol emprega a definição de Hobbes – “o homem é lobo do homem” – para reforçar o lado mal da raça humana, tornando o homem inimigo daqueles que pertencem a sua própria raça. Por sua vez, o estudante Biscoito define que “o problema do Brasil é o brasileiro”, construindo, assim, o que Fiorin (2017) chama de tautologia, juízos elaborados, cujo predicado não acrescenta nenhuma nova informação ao sujeito, fazendo com que esse predicado seja falsamente significativo. Nesse caso, o estudante quis dizer que o problema da nação brasileira é a própria nação brasileira, construindo uma tautologia argumentativa com uma severa crítica às características do povo brasileiro.

O estudante Joaquim apresenta um argumento situado na categoria de **inclusão ou divisão** ao apresentar a divisão do todo em partes na especificação de quais profissionais de segurança devem usar legalmente armas de fogo para a

proteção da sociedade, sendo eles policiais, bombeiros, guardas e profissionais em empregos de risco. O argumento de **comparação** refere-se ao procedimento de aproximar ou diferenciar elementos entre si por meio da comparação de suas características. Nesse sentido, o argumento do estudante Dú estabelece uma comparação de superioridade entre o índice de desenvolvimento humano do Brasil e o do Paraguai.

Os argumentos de **probabilidade** são técnicas que contemplam, com base em um padrão de análise, a relevância de um acontecimento e a verossimilitude do seu aparecimento. A estudante Arizona utiliza desse procedimento para argumentar que o assédio sexual com as mulheres, fato recorrente na sociedade, pode ser intensificado com a aprovação da posse e porte legal de armas de fogo. Já o estudante Kevinho, diante de episódios também recorrentes de acidentes com armas de fogo em casa, evidencia para a probabilidade de aumento do número desses casos com a disponibilidade de mais armas nos lares após a revogação do estatuto do desarmamento.

Os argumentos baseados na estrutura do real podem se estabelecer por relações de causalidade, sucessão, coexistência e hierarquização. O esquema argumentativo por causalidade, segundo Fiorin (2017), também pode ser construído com argumentos de **implicação**, que consiste em estabelecer uma relação condicional entre um antecedente e um conseqüente ou vice-versa. O estudante Pequeno Príncipe, em seu processo argumentativo, estabelece que a condição das armas legais serem mais interessantes que a do tráfico implicaria na retirada do incentivo do tráfico pelo porte legal de armas de fogo.

Os argumentos de sucessão, que também estabelecem relações entre causas e conseqüências de um dado fato, também foram construídos pelos estudantes nas tipologias de argumentos de ligação causal, argumentos pragmáticos e argumentos de direção. Os argumentos de **ligação causal** aproximam elementos por meio de uma relação entre elementos com foco em suas causas, como acontece com o argumento criado pelo estudante Tech In9 que apresenta a ausência de educação como causa da criminalidade. Também por meio de ligação causal, o estudante Biscoito aponta que o tráfico de armas representa a causa da metade do armamento no país. No contexto das discussões, a estudante Clover discorre que o atual sistema carcerário é o fator responsável pelos prejuízos na tentativa de aumento da segurança pública.

Na mesma linha de argumentação por sucessão, verificamos a produção de argumentos **pragmáticos**, que tendem a dar ênfase às consequências de uma dada ação. Nesse sentido, o estudante Dú apresenta a autodefesa, a liberdade, a segurança pública e a diminuição dos índices de violência como efeitos positivos do porte legal de armas. Por outro lado, a estudante Capitolina indica o aumento no número de homicídios como uma consequência negativa do aumento de armas na sociedade. Os argumentos de **direção** também se situam nas relações de causalidade, tendo por base a crítica a atos ou acontecimentos tendo em vista a direção para os quais se encaminham no futuro. Conforme Fiorin (2017), consiste em rejeitar algo porque ela desencadeará uma consequência indesejada. O estudante Capitalist Sucker argumenta que a ideia “bandido bom é bandido morto”, no contexto de armamento da sociedade, ocasionará o aumento do número de mortes de negros e moradores de favelas confundidos com bandidos. O estudante Kevinho destaca que a posse e o porte de armas podem favorecer o crescimento do índice de homicídios, visto que os meliantes agirão com mais violência sabendo que a vítima se encontra também armada. A estudante Clover ressalta que com mais armas circulando na sociedade, os números de suicídios também serão elevados.

Com relação aos argumentos que explicitam relações de coexistência, temos os argumentos que relacionam pessoas e atos e os argumentos de autoridade (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005). O argumento **pessoa e ato** refere-se à técnica de avaliação de um indivíduo por meio de uma articulação com suas ações. Nessa direção, a estudante Radaly elucida que na sociedade o cidadão considerado “de bem” é aquele não possui antecedentes criminais. O argumento de **autoridade** é construído para persuadir o interlocutor com base na reverência de quem o enuncia. Utiliza-se a reputação de uma autoridade no assunto (especialista, pesquisador ou estudioso) para validar o argumento. A estudante Bruxa da Lua, assim como a colega Sol, acima, cita Thomas Hobbes para reforçar seu argumento acerca da natureza má do homem.

Na categoria dos argumentos que fundamentam a estrutura do real, temos os argumentos por exemplo, ilustração e modelo. O argumento por **exemplo** é construído a partir de casos concretos para proceder a generalizações, trata-se da formulação de um princípio geral a partir de casos particulares. Ao longo das discussões, muitos estudantes citaram exemplos de países que apresentam elevado número de posses

e portes de armas e baixo índice de criminalidade, como a Noruega, citada pelo estudante Tech In9. O argumento por **ilustração** difere-se do argumento por exemplo, porque se apoia em casos particulares para reforçar uma tese comumente aceita. A estudante Sol cita a morte do mestre de capoeira Moa do Katendê, em Salvador, para validar seu argumento sobre as mortes em brigas de bares, que se tornaram contumazes no Brasil. O argumento por **modelo** aborda um caso particular como modelo exemplar a ser imitado. As estudantes Bruxa da Lua e Clover citam, respectivamente, Mahatma Gandhi e Malala Youzafzay como modelos de luta pela paz sem a utilização de armas de fogo.

A argumentação por **alusão histórica** também foi construída pelos estudantes, que se trata de fazer referência a um fato ou personagem histórico para realizar comparações e aprofundar a argumentação no debate. O estudante Horizon expõe o caso dos Estados Unidos, onde a arma faz parte da cultura popular desde a independência do país. Por fim, temos o argumento por **dissociação**, que separa ideias que aparecem em pares hierarquizados. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), na dissociação não há ligação entre os conceitos e, após a separação dos elementos, um deles tende a ser mais valorizado do que o outro. O estudante Joaquim elabora seu argumento pautado em princípios religiosos e separa os elementos bem e mal na construção do seu posicionamento contra o armamento civil, ressaltando a supremacia do bem na vitória contra o mal.

Com referência à *quarta subcategoria*, analisamos o emprego de *operadores argumentativos e marcadores de pressuposição* no processo de argumentação. Na construção dos argumentos para defesa do ponto de vista acerca do tema armamento civil, os estudantes utilizaram diversos operadores argumentativos que, consoante Ducrot (2009), são marcas formais linguísticas do discurso que apontam a força argumentativa dos enunciados. Ducrot (2009) destaca que não são apenas as informações que evidenciam o teor argumentativo dos enunciados, mas também os morfemas, termos e expressões, que marcam a orientação argumentativa e conduzem o interlocutor para uma direção. Com base nos estudos de Ducrot (2009), Koch (2013) e Guimarães (1987), apresentamos, no quadro abaixo, alguns dos operadores argumentativos e suas relações de sentido utilizados pelos estudantes na produção dos argumentos.

Quadro 10 – Operadores argumentativos utilizados pelos estudantes: Armamento Civil

CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS DE EMPREGO DOS OPERADORES NOS ARGUMENTOS
a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma mesma conclusão.	<p>“E muitas vezes até alguns civis fazem mau uso das armas, por que um cidadão do bem saberia usar?” (Estudante Diana)</p> <p>“verídico, e sem contar que até países que apresentam suporte pra isso, o índice de acidente com armas é alto, então, imagine no Brasil.” (Estudante Capitolina)</p> <p>“o Brasil nessa época tinha indicadores de homicídios alarmantes, tendo um bairro de São Paulo considerado o mais violento do mundo, superando em violência até mesmo a guerra civil da antiga Iugoslávia.” (Estudante Clover)</p>
b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.	<p>“O Estatuto do Desarmamento tinha como principal objetivo desarmar a população e diminuir a violência” (Estudante Dú)</p> <p>“fica claro que o armamento de civis não deve ser uma opção a ser considerada, no caso no Brasil, já que se mostra nociva a toda a sociedade, além de não representar uma solução para o problema da violência.” (Estudante Marvin)</p> <p>“Bandido que também pode ser pai de família... não tô defendendo mas os dois se tornariam bandidos nessa situação.” (Estudante Radaly)</p>
c) Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores.	<p>“Então é desfavorável colocar as armas em mãos erradas, portanto é preciso estabelecer um processo de medidas para identificar se aquele individuo irá fazer o uso ideal da arma.” (Estudante Dú)</p> <p>“E diante dessa realidade brasileira, torna-se visível que aumentar as armas, consequentemente aumentará o número de homicídios, e qual país quer se destacar com o maior índice de mortes, não é mesmo?” (Estudante Capitolina)</p> <p>“Realmente, acho que se a pessoa usa a arma pra matar alguém, ou cometer um crime, a culpa seria da pessoa, ela não deveria estar com arma, então é necessário, melhorar a educação, a priori.” (Estudante Biscoito)</p>
d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas.	<p>“Realmente... No nosso país era permitido o porte de armas até 2003 com a ascensão do estatuto do desarmamento. Agora me diga, de lá pra cá os homicídios diminuíram ou aumentaram?” (Estudante Tech In9)</p> <p>“Então vc prefere ser assaltada ou estuprada ou até morta ...do q tentar se defender?” (Estudante Gogó)</p>

<p>e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão.</p>	<p>“É importante ressaltar que a circulação de armas ilegais no Brasil e em outros países segundo o vídeo como o México é bem maior que o número de armas registradas.” (Estudante Nunu)</p> <p>“Se formos pegar o período pré-desarmamento, temos resultados de que armas de fogo não matavam tanto quanto hoje em dia (devido à criminalidade).” (Estudante Gogó)</p>
<p>f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior.</p>	<p>“O conceito da paz passa muito longe de nossa sociedade, pois é muito difícil observar uma época em que o nosso mundo esteve em paz, e se conseguirmos citar essa época veremos que foi um período muito curto.” (Estudante Uzumaky)</p> <p>“E as pessoas vivem muito mais seguras porque nem os bandidos conseguem usar qualquer tipo de arma realmente perigosa.” (Estudante Gandolfo Psicodélico)</p> <p>“Então distribuí arma para todo mundo, acaba com os policiais, já que não vai mais precisar deles, pra que policial se nos estaremos capacitados para exterminar o crime.” (Estudante Sol)</p>
<p>g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.</p>	<p>“para mim, o ideal não seria uma revogação do estatuto e sim um enfraquecimento em certos pontos”. (Estudante Pequeno Príncipe)</p> <p>“a revogação do estatuto do desarmamento contribuiria sim para o combate ao tráfico ilegal de armas no Brasil, porém, revogaria o tráfico ilegal, mas não diminuiria os crimes cometidos pelos cidadãos.” (Estudante Nunu)</p> <p>“Concordo que a educação tem sim papel importante na formação do indivíduo. Entretanto, é necessário que dentro de cada lar sejam ensinados valores corretos e que o estado de fato protejam seus civis.” (Estudante Joaquim)</p> <p>“Inclusive uma pesquisa feita em 27 países que foi publicada em 2013 no American Journal of Medicine, determinou que, embora a posse de armas por civis não afete a criminalidade geral, ela eleva a taxa de mortes por armas de fogo.” (Estudante Odara)</p>

Fonte: Próprio autor

Conforme o quadro 10 acima, os operadores **até** e **até mesmo** foram utilizados por alguns estudantes para assinalar um argumento mais forte no discurso. Como exemplo, a estudante Clover produz o enunciado “superando **até mesmo** a guerra da antiga Iugoslávia” como o argumento mais forte da sua exposição sobre os índices de violência e homicídios no Brasil, especialmente em um bairro de São Paulo, onde

esses índices eram alarmantes. Também verificamos o emprego dos operadores **e**, **além de** e **também** como marcas linguísticas que somam ideias na construção da argumentação. O estudante Dú, por exemplo, soma as ideias “*diminuir a criminalidade*” e “*desarmar a população*” por meio da conjunção **e** para indicar os objetivos do estatuto do desarmamento. Já os morfemas **portanto**, **consequentemente** e **então** foram operados nos exemplos do quadro para apontar a relação semântica de conclusão. A sentença do estudante Biscoito, “**então** é necessário, melhorar a educação, a priori”, indica sua conclusão para a ideia de responsabilizar não as armas de fogo em si, mas os indivíduos despreparados que as utilizam para cometerem crimes, indicando a educação como forma de resolução para esse problema.

Outras marcas linguísticas foram empregadas pelos estudantes, como a conjunção **ou**, que estabelece relação de disjunção. O estudante Gogó, por exemplo, apresenta em seu argumento três alternativas com caráter de exclusão “*ser assaltada ou estuprada ou até morta*”, com o intuito de argumentar favoravelmente à legítima defesa. Expressões que estabelecem relação de comparação também foram empregadas na construção dos argumentos, sendo elas: **como**, **maior que** e **tanto quanto**. A estudante Nunu emprega as duas primeiras expressões para comparar a situação do Brasil com a do México quanto à circulação e registro de armas. Já os operadores **pois**, **porque** e **já que** são exemplos de articuladores empregados pelos estudantes para estabelecerem uma relação de justificativa ou explicação. Na discussão sobre o uso de armas no Japão, o estudante Gandolfo Psicodélico introduzir o enunciado “**porque** nem os bandidos conseguem usar qualquer tipo de arma realmente perigosa” com a conjunção coordenativa em destaque para explicar o fato de os moradores desse país se sentirem seguros.

A relação de oposição também foi manifestada pelo emprego dos operadores argumentativos **e**, **porém**, **mas**, **entretanto** e **embora**. Como exemplificações, examinamos a construção dos argumentos pelos estudantes Pequeno Príncipe e Odara. O estudante Pequeno Príncipe utiliza a conjunção **e**, com valor adversativo, para contrapor a ideia de enfraquecimento de pontos do estatuto do desarmamento com o pensamento da revogação total da referida lei. Por sua vez, a estudante Odara trabalha com a conjunção subordinativa **embora** a fim de demonstrar a contradição

entre o não impacto na criminalidade geral e a elevação do número de mortes em decorrência da posse de armas de fogo.

Além dos operadores argumentativos, também foram utilizados marcadores de pressuposição pelos estudantes na produção dos argumentos. De acordo com Koch (2013), os marcadores de pressuposição são elementos linguísticos, palavras ou expressões que indicam pressupostos, que, para Ducrot (1972), estão inscritos na superfície da língua, originam-se a partir daquilo que está posto e pertencem à própria significação do enunciado. No quadro a seguir, apresentamos alguns marcadores de pressuposição empregados pelos estudantes, com exemplos de argumentos elaborados com os referidos marcadores.

Quadro 11 – Marcadores de pressuposição utilizados pelos estudantes: Armamento Civil

CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS DE EMPREGO DOS MARCADORES DE PRESSUPOSIÇÃO NOS ARGUMENTOS
a) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado.	<p>“o índice de homicídio era alarmante e até mesmo um dos bairros de São Paulo passou a ser considerado o mais violento pela ONU.” (Estudante Capitolina)</p> <p>“A revisão do estatuto do desarmamento não é uma forma que disponibilizará armas para qualquer pessoa, afinal os testes psicológicos continuam valendo, bem como o fato de precisar saber utilizar uma arma.” (Estudante Austrians)</p>
b) Verbos que indicam um ponto de vista sobre o fato expresso pelo seu complemento.	<p>“Mds gente... Vocês acham que vai ter uma guerra civil de todos contra todos de liberarem as armas” (Estudante Tech In9).</p> <p>“as pessoas que são a favor do porte de armas pensam, normalmente, que ela trará uma equidade entre todos do ponto de vista da segurança, mas esquecem de levar em conta o valor de uma arma.” (Estudante L.)</p>
c) Adjetivos (ou palavras similares).	<p>“Malala lutou pela paz, e foi a mais jovem a receber o prêmio Nobel” (Estudante Clover)</p> <p>“O investimento em capacitação dos órgãos responsáveis pela segurança devem ser aumentados e tentar observar novas estratégias para uma segurança com maior efetividade.” (Estudante Uzunaky)</p>
d) Certos advérbios.	<p>“Concordo em grandes partes, mas creio eu que o poder da polícia já está MUITO grande (se der mais eles viram deuses)” (Estudante L.)</p>

	“É um projeto totalmente falido. A gente não tem condições mínimas pra ter esse tipo de situação.” (Estudante Bruxa da Lua)
e) Orações adjetivas (restritivas e explicativas).	“A gente não tá falando de 100%, mas a gente tá falando de uma porcentagem altíssima! Noruega, que vcs tanto falaram , é um clássico exemplo.” (Estudante Bruxa da Lua) “Acredito que o porte de armas deve ser estabelecido a pessoas que realmente possuem habilidades para manusear .” (Estudante Arizona)
f) Certas conjunções.	“Também é proibido dirigir alcoolizado, mas tem todo mundo respeita isso”. (Estudante Diana) “Em outras palavras, cada indivíduo é livre para o que quiser desde que não interfira na liberdade de outra pessoa, o mesmo cabe às armas.” (Estudante Austrians)
g) Verbos denominados “factivos” que são complementados pela enunciação de um fato (pressuposto).	“o problema n se restringe a um objeto, no caso a arma e sim em questões muito mais profundas, que diz respeito à educação daqueles que os irão utilizar, e todos nós sabemos que no Brasil isso n iria funcionar.” (Estudante Branca de Neve) “uma grande parte da população brasileira desconhece da própria constituição, que é o conjunto de leis, direitos, e deveres do cidadão.” (Estudante Uzumaky)
h) Certos conectores circunstanciais	“ Quando soltam os bandidos nos dias dad mães o nível da criminalidade sobe para uns 90%.” (Estudante Uzumaky) “temos resultados de que armas de fogo nao matavam tanto quanto hoje em dia (devido à criminalidade)”. (Estudante Gogó)

Fonte: Próprio autor

No quadro acima, verificamos a utilização de marcadores de pressuposição na construção dos argumentos, como os verbos **passar** e **continuar**, que indicam **mudança ou permanência de estado**, empregados, respectivamente, pelos estudantes Capitolina e Austrians. O verbo **passar** foi empregado no argumento de Capitolina para indicar transformação de estado, pressupondo que o referido bairro de São Paulo não era concebido como o mais violento. O verbo **continuar** foi empregado pelo estudante Austrians para sinalizar continuidade de estado, pressupondo que os testes psicológicos já eram válidos conforme o estatuto do desarmamento. Outros verbos também foram usados para marcar pressuposições, como os verbos **achar** e **pensar**, que **indicam pontos de vista** sobre os enunciados que os complementam. O verbo **achar** foi utilizado pelo estudante Tech In9 para

pressupor que o seu ponto de vista acerca da liberação das armas é diferente do expresso por seus interlocutores. Da mesma forma, o estudante L. emprega o verbo **pensar** em seu argumento, que pressupõe que a equidade de segurança imaginada por seus pares na discussão não representa o seu ponto de vista.

Os **adjetivos** também foram usados para sinalizar pressupostos. A estudante Clover menciona o adjetivo **jovem**, associado ao advérbio mais, referindo-se a Malala, no qual encontramos a pressuposição de que outros jovens também ganharam o prêmio Nobel da Paz. Em outro argumento, o estudante Uzumaky aplica o adjetivo **novas** para se referir às estratégias de segurança, o que supõe que estratégias anteriores já haviam sido empregadas. Encontramos, ainda, o uso de alguns **advérbios** que indicam conteúdos pressupostos: **já**, **muito** e **totalmente**. O estudante L. faz uso do advérbio de tempo **já** para pressupor o poder de utilização de armas de fogo pela polícia há tempos, reforçando-o pelo advérbio de intensidade muito. Por seu turno, a estudante Bruxa da Lua emprega o advérbio **totalmente** na suposição de que não há possibilidade de sucesso no projeto de armamento civil.

Assim como os adjetivos, as **orações subordinadas adjetivas** também são capazes de assinalar uma pressuposição. Conforme o quadro acima, a estudante Bruxa da Lua utiliza uma oração adjetiva explicativa para pressupor uma qualidade própria do termo antecedente Noruega, que na discussão é objeto de exemplificação constante dos estudantes. A estudante Arizona constrói uma oração adjetiva restritiva para especificar e pressupor que somente as pessoas com habilidade de manuseio podem possuir porte de armas. As **conjunções mas** (coordenativa adversativa) e **desde que** (subordinativa condicional) foram empregadas pelos estudantes Diana e Austrians, nesta ordem. Diana usa a conjunção **mas** para introduzir o pressuposto que pessoas alcoolizadas dirigem; enquanto Austrians utiliza a conjunção **desde que** a fim de pressupor que os indivíduos interferem na liberdade uns dos outros.

Os **verbos factivos** são desencadeadores e pressupõem a verdade do seu complemento, que é a própria enunciação de um fato (o pressuposto), o que Koch (2013) chama de retórica da pressuposição. A estudante Branca de Neve recorre ao uso do verbo **sabemos** para marcar o pressuposto enunciado de que no Brasil a posse e o porte de armas livres não funcionarão por consequência da exígua educação da população. Já o estudante Uzumaky trabalha com o verbo **desconhece** para afirmar a falta de conhecimento da população com relação à Constituição

brasileira. Enfim, alguns **conectores circunstanciais** aparecem na produção dos argumentos dos estudantes, como o advérbio **quando** e a locução adverbial **hoje em dia**. O advérbio **quando** é aplicado por Uzumaky com o fito de presumir que antes do indulto do dia das mães os índices de criminalidade não são tão altos. A locução adverbial de tempo **hoje em dia** é empregada pelo estudante Gogó para marcar a pressuposição de que no passado não havia tantas mortes por amas de fogo.

Isto posto, foi possível observar que, durante o desenvolvimento da atividade de discussão sobre armamento civil, os estudantes assumiram um posicionamento crítico sobre a temática, defendendo-o por meio da produção de argumentos diversos, utilizando para além dos recursos disponíveis na língua (operadores argumentativos e marcadores de pressuposição) os recursos multimidiáticos e hipermediáticos (links, imagens, vídeos, etc.) acessíveis no WhatsApp para reforçarem o teor argumentativo dos enunciados construídos. Sendo assim, passamos, a seguir, para a análise e reflexão desta atividade desenvolvida com base nas respostas obtidas por meio da aplicação de um questionário online.

6.4 AVALIAÇÃO E REFLEXÃO DA ATIVIDADE DE DISCUSSÃO

Com o fito de avaliarmos o desenvolvimento da atividade de discussão sobre o tema armamento civil, aplicamos aos estudantes um questionário online (em apêndice), disponível no Google Drive, composto por seis (06) questões, sendo três (03) iniciais fechadas, duas (02) intermediárias mistas e uma (01) final aberta. As questões propostas e as respostas obtidas foram organizadas em duas (02) categorias: 1) *WhatsApp, produção de conhecimentos e argumentação* e 2) *Proposta de intervenção pedagógica*.

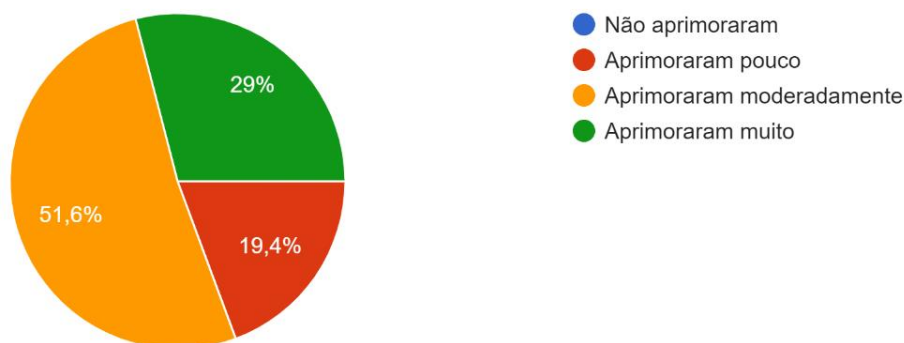
A primeira categoria desmembrou-se em três (03) subcategorias: 1.1 *Contribuição das discussões no WhatsApp para delimitação de pontos de vista, construção dos argumentos e desenvolvimento da argumentação*; 1.2 *Contribuição das discussões no WhatsApp para produção de novos conhecimentos*; 1.3 *Contribuição dos recursos do WhatsApp para a elaboração e sustentação dos argumentos*. A segunda categoria subdividiu-se em mais três (03) subclasses: 2.1

Aspectos negativos da proposta de intervenção; 2.2 Aspectos positivos da proposta de intervenção; 2.3 Sugestões para as próximas atividades de discussão.

Ressaltamos que cada uma dessas subcategorias originou um questionamento específico aos estudantes, cuja resposta foi analisada conforme os mesmos agrupamentos. Os questionários foram respondidos pelos 31 estudantes que participaram das discussões sobre o tema armamento civil. Apresentamos e discutimos, abaixo, os resultados obtidos em cada questão, organizados em gráficos gerados pelo próprio Google Drive e em quadros de respostas.

Questão 01: Você acredita que as discussões realizadas no grupo do WhatsApp, a partir da delimitação de seu ponto de vista e da produção de argumentos para defendê-lo na interação com os colegas, foram capazes de aprimorar o desenvolvimento da sua capacidade de argumentar?

Gráfico 01 – Questão 01 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão)



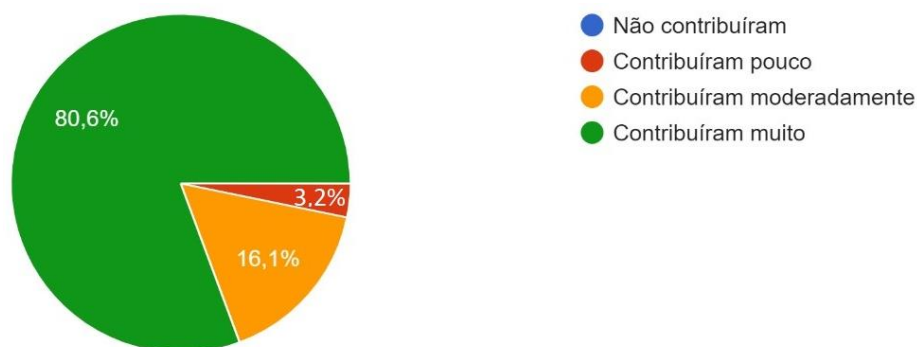
Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

Conforme gráfico acima, observamos que a maioria dos respondentes, 51,6%, o que corresponde a dezesseis (16) estudantes, consideraram que as discussões no grupo do WhatsApp aprimoraram moderadamente a capacidade de argumentação. Isso representa uma avaliação razoável e comedida dos estudantes com relação ao aprimoramento da sua argumentação nesse primeiro debate acerca do armamento civil, uma vez que entendemos a argumentação como uma atividade que exige competências cognitivas-discursivas particulares (LEITÃO, 2011), que precisa ser estimulada nas práticas pedagógicas para que os estudantes pouco a pouco

aprendam a argumentar, adquirindo, assim, habilidades consistentes e articuladas de expressão de posicionamentos críticos e construção de argumentos nas interações com os pares.

Questão 02: As atividades de discussão no grupo do WhatsApp contribuíram para a construção de novos conhecimentos?

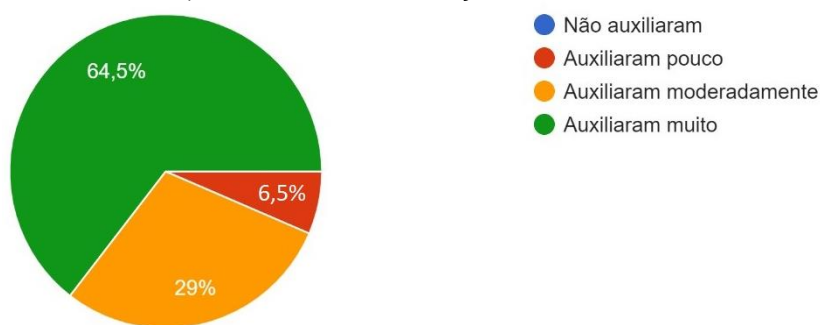
Gráfico 02 – Questão 02 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão)



Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

De acordo com o gráfico 02, 80,6%, equivalente a 25 estudantes, acreditam que as discussões sobre o tema armamento civil colaboraram para a construção de novos conhecimentos. Essa avaliação atribuída justifica-se pelas expressivas buscas e compartilhamentos de informações com os colegas no percurso de todo o debate, o que proporcionou a construção de novos conhecimentos por meio das trocas e interações no chat. Nesse sentido, é válido destacar que a interação nos chats possibilita o que Aragão (2004) denomina de permutabilidade/potencialidade, que diz respeito às múltiplas oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas discussões entre os participantes para a construção de novos significados.

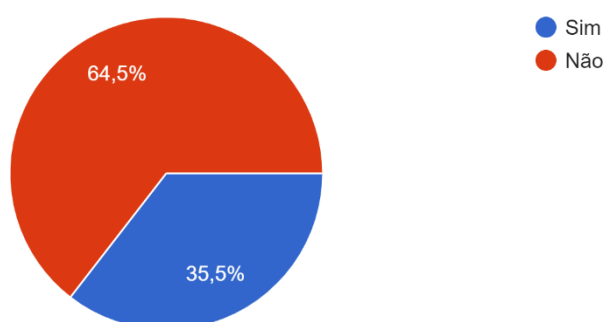
Questão 03: Os recursos do aplicativo WhatsApp (links para leitura, vídeos, imagens, áudios, entre outros) auxiliaram na produção de conhecimentos e na elaboração e sustentação dos argumentos?

Gráfico 03 – Questão 03 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão)

Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

No gráfico 03, verificamos que 64,5% dos educandos, o que equivale a um total de 20 participantes, apontaram que os recursos multimidiáticos e hipermediáticos disponíveis na plataforma do WhatsApp auxiliaram bastante para a produção de conhecimentos e para a sustentação dos argumentos produzidos nas discussões. Conforme analisado na seção anterior, os estudantes compartilharam links de textos e vídeos e postaram imagens, como prints, charges e tirinhas como forma de reforçar a argumentação no discurso e persuadir os colegas para suas ideias. Dessa forma, percebemos como a multimídia e a hiperídia configuram o ciberespaço, um espaço de compartilhamento de conhecimentos, de trocas imateriais, de ampliação da cultura, de coexistência de múltiplas linguagens, visto que os diálogos estabelecidos entre textos, imagens e sons, por exemplo, associando-os a outras realidades, transformam os processos de significação (NUNES FILHO, 2005).

Questão 04: As atividades de discussão realizadas no WhatsApp com o tema I apresentaram aspectos negativos? Em caso afirmativo, apresente pelo menos dois aspectos negativos.

Gráfico 04 – Questão 04 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão)

Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

De forma majoritária, 64,5% dos participantes, 20 educandos, sinalizaram que as atividades de discussão desenvolvidas no WhatsApp não apresentaram pontos negativos. Tratando-se de uma questão mista, que solicitava aos respondentes afirmativos, 35,5%, a exposição de no mínimo dois aspectos negativos, verificamos que os onze (11) estudantes correspondentes a esse percentual atenderam ao solicitado, cujas respostas transcrevemos no quadro que segue.

Quadro 12 – Questão 04: Aspectos negativos apontados pelos estudantes

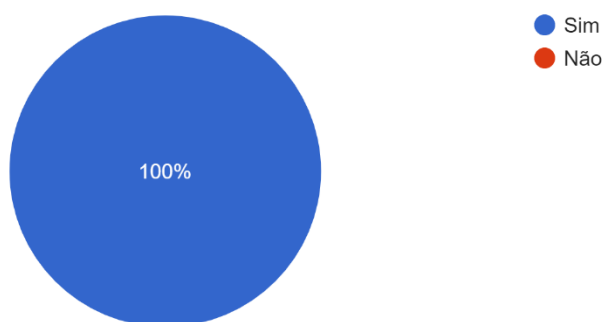
01	<i>“Não houve respeito por parte de todos.”</i>
02	<i>“Devido a grande frequência de mensagens, tornou-se complicado um acompanhamento constante de todos os argumentos apresentados.”</i>
03	<i>“É estressante, e a quantidade excessiva de textos grandes.”</i>
04	<i>“A atividade demanda de um certo tempo de pesquisa, visto que se trata de um exercício extraclasse e isso tomou um certo tempo para demais atividades. Além disso, por ser um exercício em rede social e com uma grande quantidade de alunos, ocorreu em alguns momentos a grande concentração de mensagens enviadas (chegando até mesmo a 400 mensagens), o que dificultou o acompanhamento detalhado da discussão.”</i>
05	<i>“Na minha opinião os textos muito grandes mandados por alguns colegas não foi de acordo com a ideia da temática que era a discussão propriamente dita. Isso fez com que demorasse mais para ler todos, acabou que foram expostas todas as suas ideias em único texto e depois ocorreu de utilizar-se de argumentos repetidos, já que foram todos expostos de uma só vez nos textões. Da próxima vez seria mais legal um debate expondo as ideias uma de cada vez, até pra ficar mais dinâmico.”</i>
06	<i>“Os textões, fugindo da discussão e o posicionamento de argumentos tardios, de modo que não contribuiu para a discussão.”</i>
07	<i>“A ironia presente nos argumentos de alguns participantes, o que causa um desconforto para continuar participando. Pequenas “brigas” por conta disso.”</i>
08	<i>“Devido a velocidade das respostas eu, particularmente, me sentir perdida na hora de pôr os meus argumentos.”</i>
09	<i>“Alguns textos eram muito extensos.”</i>
10	<i>“1- Caso não estiver online no momento da discussão, irá se deparar com mais de 500 mensagem para serem lidas. As vezes, não era possível ler tudo por falta de tempo. 2- A discussão se tornou repetitiva em determinado momento, muitos não leram os pontos já discutidos, isso acontecia muitas vezes devido ao motivo 1.”</i>
11	<i>“Compreensão algumas vezes difícil, por estarmos falando por meio de texto, e não pessoalmente.”</i>

Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

Segundo o quadro acima, o aspecto negativo mais apontado pelos estudantes foi o tamanho das mensagens postadas nas interações do chat pelos colegas, que produziram grandes textos, semelhantes ao gênero dissertativo-argumento, para exposição do ponto de vista e defesa por meio de argumentos, o que fugiu à proposta de produção textual do gênero chat, que requer sequências textuais mais curtas condizentes com a rapidez das interações. Esse aspecto é apontado por Amarante e Fontana (2017) como uma das limitações do trabalho pedagógico com o WhatsApp, pois como o aplicativo é um meio de mensagens instantâneas, torna-se difícil para os participantes acompanharem de modo síncrono todas as discussões, uma vez que os estudantes podem participar da atividade a qualquer momento. A celeridade das interações no chat também foi sinalizada como um ponto negativo da atividade pelos estudantes que não conseguiram acompanhar o ritmo das discussões e realizar a leitura integral das mensagens postadas anteriormente. Ademais, como aspectos negativos foram também evidenciados os pequenos conflitos e embates de ideias, além da dificuldade de compreensão das ideias expressas por alguns colegas por meio de sua escrita.

Questão 05: As atividades de discussão realizadas no WhatsApp com o tema I apresentaram aspectos positivos? Em caso afirmativo, apresente pelo menos dois aspectos positivos.

Gráfico 05 – Questão 04 (Questionário I – Avaliação e reflexão da atividade de discussão)



Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

Com relação à questão acima, todos os estudantes confirmaram que as atividades de discussão desenvolvidas no WhatsApp apresentaram enfoques positivos. Composta também por uma parte discursiva, todos os 31 participantes mencionaram na questão os pontos positivos identificados. Elencamos, no quadro

abaixo, as respostas de dez (10) estudantes que exemplificam os principais pontos elucidados pela maioria dos participantes.

Quadro 13 – Questão 05: Aspectos positivos apontados pelos estudantes

01	<i>“Organização de ideias, e a discussão sobre como produzir um ponto de vista a partir de um posicionamento negativo ou positivo sobre determinado tema.”</i>
02	<i>“Um aspecto positivo é que nós vemos o ponto de vista de cada um dos colegas, e o outro é que a gente tinha a oportunidade de debater ou contrapor as ideias apresentadas (se não fosse a mesma).”</i>
03	<i>“Conheci o ponto de vista de todos, aprendi algumas estratégias argumentativas.”</i>
04	<i>“A discussão possibilitou uma ampla visualização entre os variados pontos de vista dos participantes, auxiliou para a melhoria de alguns argumentos a serem utilizados em futuras discussão (ou até nessa mesma) e também possibilitou a mim a intersecção entre os dois lados, pesando assim aspectos positivos e negativos para defender um posicionamento final.”</i>
05	<i>“Novos argumentos para ser pesquisado e refletido e aprimoramento do conhecimento sobre a área a partir da leitura dos links e os vídeos.”</i>
06	<i>“Aprimoramento do discurso argumentativo e conhecimento acerca do armamento civil, realidade esta que está em pauta no cenário brasileiro.”</i>
07	<i>“Combater a posição do outro colega e convencê-lo da sua ajuda a aprimorar os conhecimentos a respeito da construção de argumentos embasados. Além de permitir uma comunicação mais simples fugindo das regras normativas do português culto.”</i>
08	<i>“O conhecimento gerado baseado em novos olhares sobre a problemática Aprimorar as táticas de argumentação Aprimorar a habilidade de pesquisa.”</i>
09	<i>“A atividade expande os debates, importantes para um amadurecimento da sociedade, uma vez que ultrapassam a barreira física, se tornando acessível a todos para comentar. Além de os links motivacionais darem um referência para o assunto, uma iniciação que é benéfico para pessoas que nunca leram sobre, assim como guiam a discussão.”</i>
10	<i>“Enxergar o lado do outro e saber respeitar a opinião do próximo.”</i>

Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

De acordo com o quadro exposto, averiguamos que os estudantes apontaram como principais aspectos positivos da atividade: a construção do conhecimento; a compreensão de diversos pontos de vista sobre o assunto; a possibilidade de debate e interação com os colegas; o estímulo à pesquisa; o aprimoramento da argumentação; a aprendizagem de estratégias argumentativas; o respeito ao pensamento do outro; a importância das leituras motivacionais por meio de links para

textos e vídeos, a relevância do trabalho com um tema atual e a possibilidade de uma comunicação mais simples, com linguagem informal, no WhatsApp. Com relação a esse último aspecto, Amarante e Fontana (2017) destacam a utilização do WhatsApp para a criação de ambientes educativos informais destinados à colaboração e à aprendizagem, bastante valorizados pelos estudantes por proporcionarem uma comunicação mais fluida e informal. De forma geral, os contributos reportados evidenciam que o WhatsApp pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica que oferece oportunidades de aprendizagem planejadas “à medida” para os estudantes (MOREIRA e TRINDADE, 2017, p.50), como a presente atividade de discussão sobre armamento civil em análise, direcionada ao desenvolvimento da argumentação.

Por fim, na **questão 06**, os estudantes foram solicitados a apresentarem sugestões para a próxima atividade de discussão sobre o segundo tema escolhido. Essa questão foi respondida por 77,4% da turma, o que corresponde a vinte e quatro (24) estudantes. Assim como na análise anterior, expomos, no quadro em seguida, as respostas de dez (10) estudantes que sintetizam as principais sugestões apresentadas.

Quadro 14 – Questão 06: Sugestões apresentadas pelos estudantes

01	<i>“O único problema é o frequente envio de textões, mas fora isso, a forma de discussão está ótima.”</i>
02	<i>“Diminuir os textos, já que estamos tratando de discussão, os participantes tomem cuidado no momento de expor as suas ideias para que ninguém possa se sentir ofendido.”</i>
03	<i>“Reduzir os textões e combinar horário para discussão. Assim, todos podem participar.”</i>
04	<i>“Mais materiais para elaboração do pensamento crítico, como vídeos e textos.”</i>
05	<i>“Diminuir a quantidade de textos a serem lidos. As motivações deveriam ser pequenas. E na verdade, deixar mais livre a possibilidade de cada um pesquisar onde desejar e apresentar seus argumentos.”</i>
06	<i>“Que as discussões sejam estabelecidas em um horário em que todos estejam livres e que todos possam participar para que no final não fique poucos discutindo.”</i>
07	<i>“utilizar mais imagens informativas e charges...”</i>
08	<i>“Horário fixo para que as discussões aconteça (sei que é impossível, devido cada aluno possuir horários livres diferentes).”</i>
09	<i>“Apesar do bom intuito da atividade proposta, percebeu-se que muitos alunos deram uma sequência maior para a quantidade de posicionamentos durante a discussão. Em outras palavras, seria interessante que os participantes fossem instruídos a flexibilizarem um pouco a</i>

	<i>quantidade de mensagens enviadas e com maior embasamento, possibilitando assim uma leitura mais simples para os que participam tardiamente da discussão previamente iniciada.”</i>
10	<i>“sem textos muito grande, porque eu não vou ler todos.”</i>

Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

Como observado no quadro anterior, uma sugestão quase unânime apresentada pelos estudantes diz respeito à diminuição do tamanho das mensagens postadas pelos colegas, os chamados “textões”, bem como a redução da quantidade de mensagens enviadas, a fim de evitar que a leitura se torne cansativa no percurso das discussões. Alguns participantes também sugeriram que a quantidade de textos e outros materiais motivacionais para o debate fosse reduzida, possibilitando, assim, aos próprios estudantes a pesquisa de seus materiais de apoio. Todavia, outros estudantes solicitaram que mais textos, vídeos, imagens informativas, charges e outros materiais fossem compartilhados para auxiliar a delimitação do posicionamento crítico.

Sugeriram, ainda, mais atenção dos colegas na forma como expõem suas ideias, a fim de que os outros não se sintam afrontados. Por fim, encontramos sugestões para delimitação de horário para realização da atividade, com a finalidade de que todos participem das discussões e acompanhem as postagens ao mesmo tempo. Com relação a esse aspecto, Mercado (2004) aconselha que os chats não sejam extensos, sendo realizados entre 60 e 90 min. No entanto, concebendo o WhatsApp como aplicativo de mensagens instantâneas síncronas e assíncronas, tendo, ainda, como objetivo dar aos estudantes a oportunidade de participarem da atividade onde e quando puderem, essa orientação não foi seguida no planejamento e execução da atividade desenvolvida sobre armamento civil.

Portanto, a avaliação realizada pelos estudantes sobre a atividade de discussão desenvolvida no WhatsApp com o primeiro tema selecionado, apontando aspectos positivos e negativos da proposta, bem como sugestões para sua melhoria, foram relevantes para o planejamento e aperfeiçoamento de alguns pontos da atividade desenvolvida com o segundo tema – *Legalização do aborto*, a qual analisamos na seção a seguir.

6.5 O ABORTO DEVE SE TORNAR UMA PRÁTICA LEGAL NO BRASIL?

Nesta seção, apresentamos os resultados das discussões realizadas no grupo do WhatsApp sobre “Legalização do Aborto”, segundo tema escolhido pelos estudantes para debate. De acordo com as sugestões apresentadas pelos estudantes na avaliação sobre o desenvolvimento da atividade de discussão do primeiro tema, realizamos três modificações principais para a atividade subsequente.

A primeira alteração ocorreu com a diminuição da quantidade de textos para leitura nos momentos motivacionais de preparação para o debate, a fim de possibilitar que os estudantes realizassem suas próprias buscas. A segunda modificação foi propiciada pelo aumento de imagens a serem analisadas pelos educandos, como as charges, por exemplo, gênero potencial para o desenvolvimento do pensamento crítico. Por fim, a terceira mudança ocorreu com relação à data de realização do chat, que, a pedido da maioria dos estudantes, ocorreu em dia e horário fixados com o intuito de que todos participassem das discussões ao mesmo tempo. Ademais, também como solicitação dos próprios estudantes, orientamos a todos a evitar a escrita de textos longos e cansativos no chat.

Nesse sentido, a atividade de discussão sobre “Legalização do Aborto” foi realizada em um único dia, 16 de novembro de 2018, com início programado às 20h30min e tempo livre. Todavia, os estudantes iniciaram a discussão às 19h49min, encerrando-a às 22h53min, com duração total de 03h04min. A atividade contou com a participação de vinte e seis (26) estudantes dos trinta e dois (32) matriculados e frequentes na turma. Dessa forma, seis (06) estudantes não participaram das discussões propostas. Com relação a essa quantidade, dois (02) estudantes estavam online e fizeram comentários superficiais de brincadeiras com os colegas, sem participarem efetivamente do debate; e quatro (04) estudantes não compareceram ao chat. É importante mencionar que dentre eles um único estudante não participou de nenhuma das atividades de toda a proposta de intervenção pedagógica.

Conforme descrito na metodologia de trabalho, foram apresentados cinco (05) momentos de motivação com acesso a links para leitura de texto informativo e apreciação de vídeos no Youtube, bem como o compartilhamento de fotografia, charges e música. Ao longo dos debates, os estudantes também compartilharam

outros materiais que subsidiaram os argumentos produzidos. As motivações e questões de debate propostas pelo professor-pesquisador foram postadas no grupo do WhatsApp no dia 14 de novembro de 2018, propiciando, assim, dois dias de preparação aos estudantes.

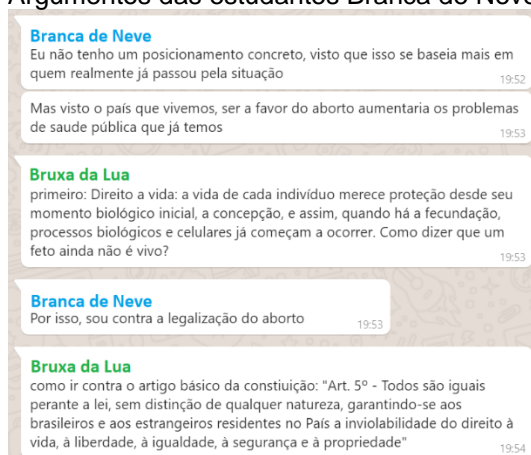
Associados às motivações, foram propostos questionamentos para impulsionar o debate e o desenvolvimento da argumentação: a) *O aborto deve se tornar uma prática legal no Brasil?* b) *O catolicismo e tantas outras religiões, como o Protestantismo e o Espiritismo, condenam a prática do aborto, pois consideram que a vida surge desde o momento da fecundação. Qual sua opinião sobre isso?* c) *Para muitas feministas, a mulher é dona do próprio corpo e deve ter o poder de decisão sobre o desejo de ter ou não um filho, cabendo a ela praticar ou não o aborto sem penalidades legais. Em seu ponto de vista, o aborto deve ser um direito garantido às mulheres?* d) *A legalização do aborto não seria uma forma de reduzir as práticas clandestinas e as graves consequências delas decorrentes?* e) *Considerando os amparos legais, as posições religiosas, os ideais feministas e as distinções entre classes sociais, a prática do aborto deve se tornar legal em nosso país?*

As mensagens produzidas pelos estudantes no chat a partir dos questionamentos supracitados foram analisadas considerando apenas uma única categoria – Argumentação – subdividida em quatro (04) subcategorias: 1) Delimitação do posicionamento crítico; 2) Recursos multimidiáticos utilizados para reforçar a argumentação; 3) Tipologia dos argumentos produzidos e 4) Utilização de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição na produção dos argumentos.

Com referência à *primeira subcategoria*, na qual examinamos o *posicionamento crítico dos estudantes* diante da temática, verificamos que a grande maioria dos participantes, num total de dezessete (17) estudantes, é contrária à proposta de legalização da prática do aborto no Brasil, enquanto nove (09) estudantes são favoráveis à possibilidade de as mulheres decidirem livremente sobre o abortamento de um filho não desejado.

Ao longo das 03h04min de discussão no chat em grupo no WhatsApp, foram apresentados argumentos diversos para a defesa dos supraditos pontos de vista. A seguir, apresentamos alguns momentos das discussões realizadas pelos estudantes no WhatsApp e destacamos os argumentos utilizados para a defesa dos posicionamentos contrários e favoráveis à proposta de legalização do aborto.

Figura 97 – Argumentos das estudantes Branca de Neve e Bruxa da Lua



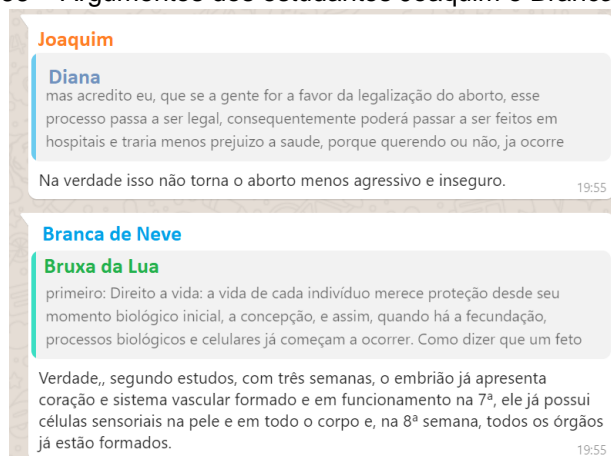
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 98 – Argumentos das estudantes Diana e Nunu



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 99 – Argumentos dos estudantes Joaquim e Branca de Neve

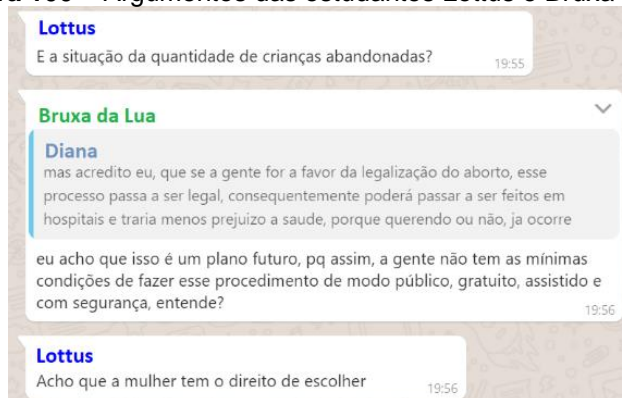


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 97, observamos que a estudante Branca de Neve, com posicionamento contrário, argumenta sobre o aumento dos problemas de saúde

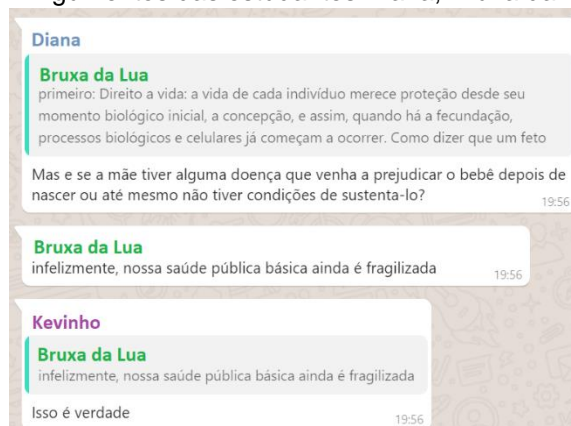
pública em decorrência da possibilidade de legalização da prática do aborto no Brasil. Por seu turno, também com ponto de vista contrário à legalização do aborto, a estudante Bruxa da Lua argumenta que a vida surge desde o momento da fecundação, reforçando essa ideia com o art. 5º da Constituição, que dispõe sobre o direito inviolável de qualquer pessoa à vida. Na sequência das discussões, figura 98, vemos que a estudante Diana, favorável à proposta, destaca que se a prática do aborto se tornar legal em clínicas e hospitais, os riscos à saúde da mulher seriam reduzidos. A estudante Nunu corrobora o pensamento da colega, enfatizando que as mortes ocasionadas pelo aborto resultam da prática realizada de forma insegura. Combatendo a ideia de Diana, o estudante Joaquim, figura 99, menciona que mesmo legal, o aborto ainda continua a ser uma atividade agressiva e insegura. Branca de Neve, por sua vez, retoma o argumento defendido por Branca da Lua inicialmente, apresentando os sintomas de vitalidade do embrião a partir da 3ª semana, o que comprova a existência de vida. Na continuidade das discussões, observamos as figuras a seguir.

Figura 100 – Argumentos das estudantes Lottus e Bruxa da Lua

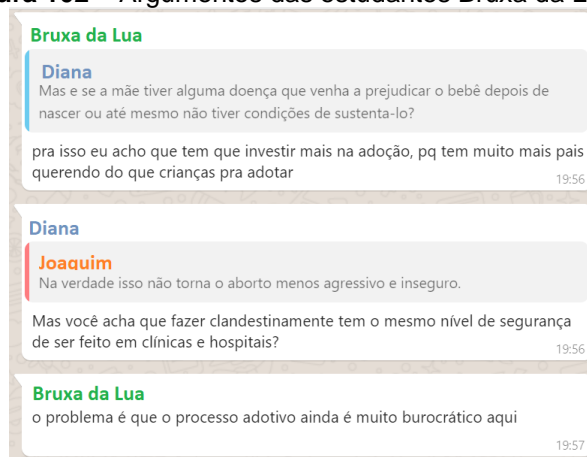


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 101 – Argumentos das estudantes Diana, Bruxa da Lua e Kevinho

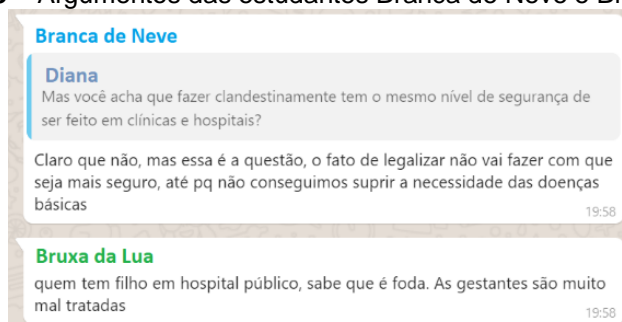


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 102 – Argumentos das estudantes Bruxa da Lua e Diana

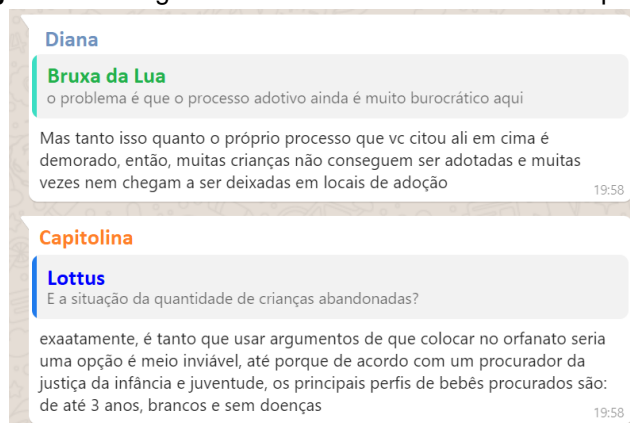
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 100, verificamos que a estudante Lottus, favorável à legalização do aborto, questiona acerca da situação das crianças abandonadas para reforçar o seu argumento de que o aborto poderia auxiliar na redução dessa problemática, dando à mulher o direito de escolher se quer ter ou não um filho. Em resposta à colega Diana, Bruxa da Lua reafirma que o Brasil não possui condições mínimas para oferecer às mulheres a prática do aborto de forma segura, pública e assistida, em decorrência da atual situação fragilizada do sistema de saúde no Brasil, como apresenta na figura 101. Nessa mesma imagem, observamos o questionamento de Diana sobre casos de transferência de doença da mãe para o bebê, prejudicando-o, além de frisar que uma mãe pode não ter condições de sustentar o filho, o que fortalece seu posicionamento favorável ao aborto legal. Já na figura 102, Diana questiona o estudante Joaquim acerca do nível de segurança do aborto realizado em clínicas clandestinas e em clínicas e hospitais legalizados. A estudante Bruxa da Lua aponta como alternativa ao aborto a entrega para adoção, mesmo reconhecendo a situação burocrática dos processos adotivos no país.

Figura 103 – Argumentos das estudantes Branca de Neve e Bruxa da Lua

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

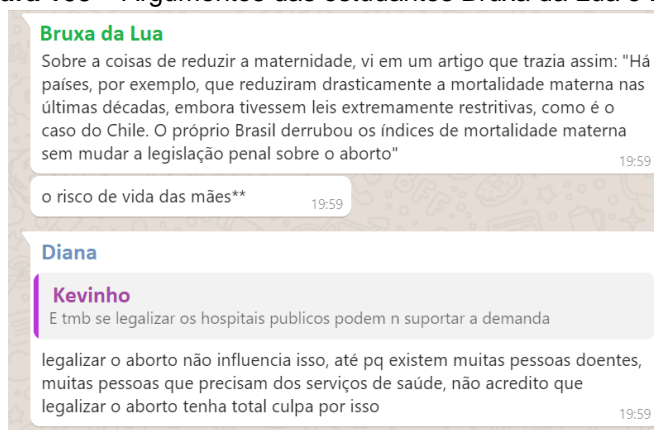
Figura 104 – Argumentos das estudantes Diana e Capitolina



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

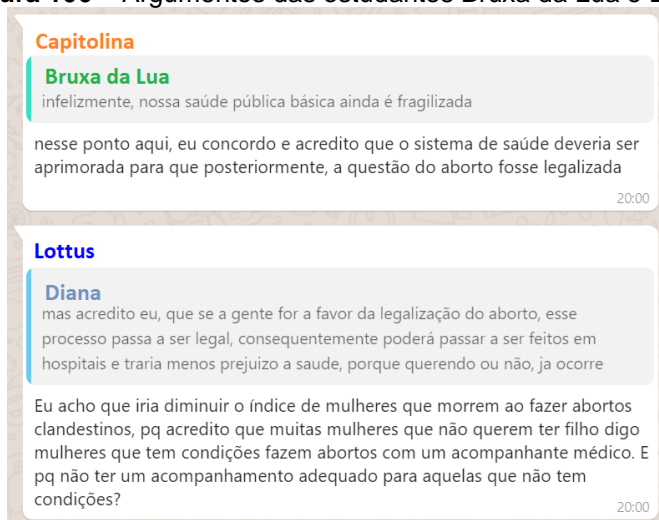
As estudantes Branca de Neve e Bruxa da Lua, figura 103, chamam a atenção dos colegas para a questão da precariedade dos estabelecimentos de saúde no Brasil, que podem não garantir a tão almejada segurança nas práticas legais de aborto, uma vez que não são capazes de suprir as demandas atuais, principalmente relacionadas ao atendimento das próprias gestantes, como exemplifica Bruxa da Lua. Na figura 104, a estudante Diana aborda o tópico adoção em resposta a Bruxa da Lua, destacando mais uma vez a morosidade dos processos adotivos e as crianças abandonadas que não chegam a ser amparadas nos orfanatos. Capitolina corrobora o pensamento da colega ao enfatizar os desafios da adoção no Brasil, visto que nem todas as crianças são adotadas diante das preferências dos adotantes. Nesse sentido, as estudantes elucidam que a adoção não pode ser apontada como uma alternativa ao aborto.

Figura 105 – Argumentos das estudantes Bruxa da Lua e Diana



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

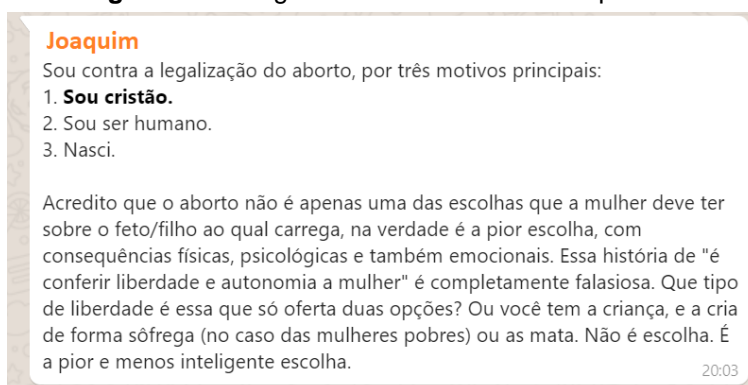
Figura 106 – Argumentos das estudantes Bruxa da Lua e Diana



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 105, a estudante Bruxa da Lua apresenta o exemplo do Chile no combate à redução da mortalidade materna e ressalta que o Brasil também conseguiu reduzir esses índices sem modificar a legislação sobre o aborto. Já a estudante Diana combate o argumento de Kevinho ao ressaltar que as demandas de saúde não aumentarão em decorrência da legalização do aborto, uma vez que as demandas já existem como conseqüências de outros fatores. Na figura 106, Capitolina argumenta que transformações no sistema de saúde devem ser efetivadas para que o aborto possa, posteriormente, ser descriminalizado. A estudante Lottus, por seu turno, salienta a necessidade de legalização da prática do aborto para a redução do índice de mortalidade de mulheres que realizam a prática clandestinamente, pois não possuem recursos financeiros para obterem um atendimento adequado e seguro.

Figura 107 – Argumento do estudante Joaquim

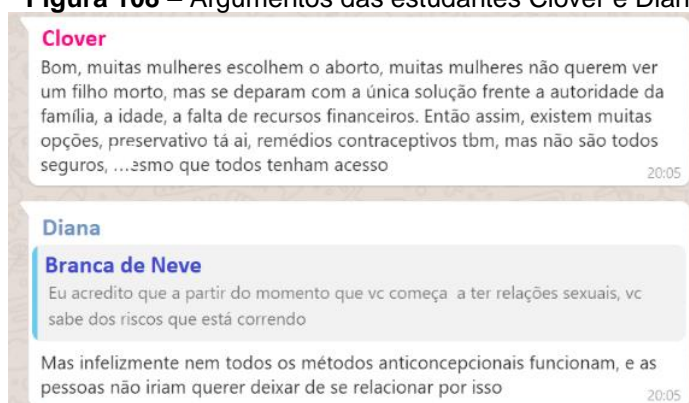


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 107, o estudante Joaquim argumenta em favor da vida dentro de uma perspectiva religiosa cristã, além de apresentar como argumentos o fato de ser um ser humano que conseguiu nascer. Para o estudante, são muitas as consequências negativas que um aborto pode provocar à saúde física e psicológica da mulher. Ademais, critica a ideia de liberdade e autonomia da mulher com relação à expulsão do feto do seu corpo por meio do abortamento provocado. É possível observar que o estudante reconhece o sofrimento das mães que têm seus filhos sem condições de sustentá-los, todavia é contra à realização do aborto. Outro aspecto importante a mencionar é que durante todo o debate os estudantes favoráveis à proposta questionaram e criticaram bastante os argumentos de cunho religioso, afirmando que o Brasil é um país laico e as diversas religiões no país são contrárias a questões diversas.

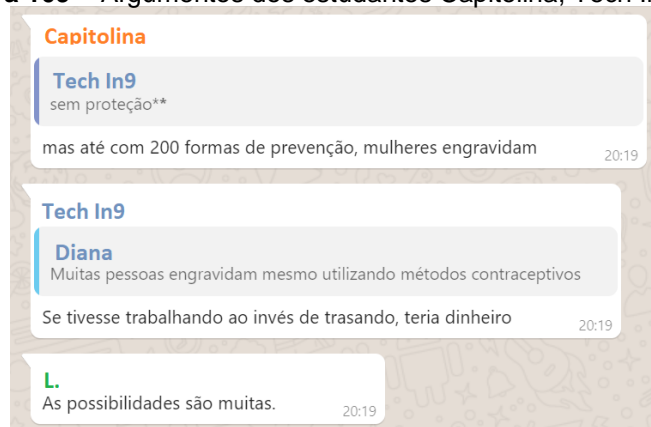
Nas figuras 108 a 112, abaixo, a discussão entre os estudantes aborda os tópicos relações sexuais e uso métodos anticonceptivos.

Figura 108 – Argumentos das estudantes Clover e Diana



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 109 – Argumentos dos estudantes Capitolina, Tech In9 e L.



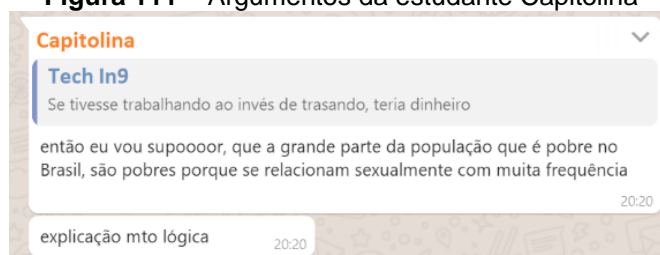
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 110 – Argumentos dos estudantes L., Clover e Capitolina



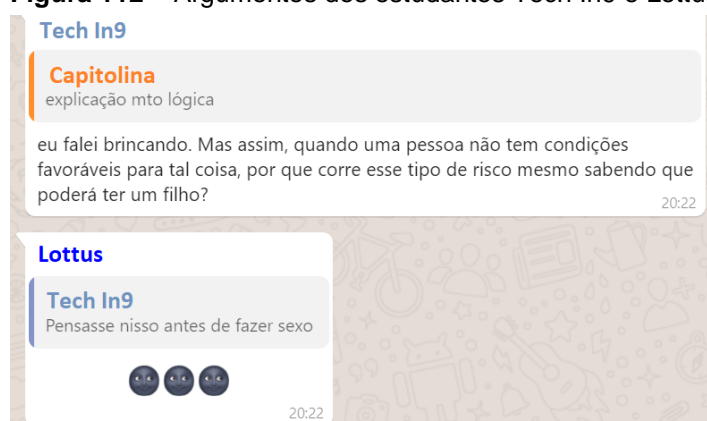
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 111 – Argumentos da estudante Capitolina



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 112 – Argumentos dos estudantes Tech In9 e Lottus



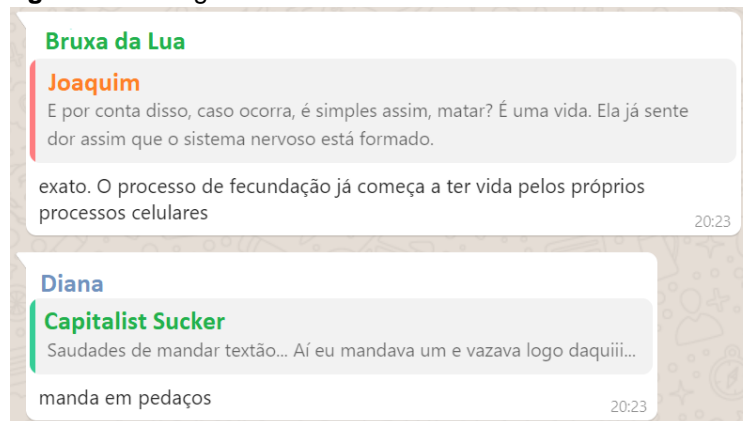
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante Clover, figura 108, argumenta sobre os motivos que levam uma mulher a realizar um aborto, como a autoridade da família e a ausência de recursos financeiros, por exemplo. Ademais, comenta acerca dos diversos métodos contraceptivos disponíveis, mas que, para ela, não são totalmente eficazes para evitar

uma gravidez indesejada. A estudante Diana contesta Branca de Neve e corrobora com o pensamento de Clover acerca dos anticoncepcionais, afirmando que as pessoas não deixam de ter relações sexuais mesmo sabendo da ineficiência desses métodos. Na figura 109, os estudantes Capitolina e L. reforçam o argumento abordado pelas colegas, e o estudante Tech In9 faz um comentário que gera polêmica ao afirmar que as mulheres não engravidariam se estivessem trabalhando para obterem dinheiro ao invés de transando. O estudante L., figura 110, reage ao comentário do colega com um emoji de um indivíduo com a mão no rosto, que representa vergonha, frustração em relação ao comportamento de outra pessoa. Em seguida, Clover salienta, de forma irônica em resposta ao colega, que conseguir um trabalho no Brasil é algo fácil. Na figura 111, Capitolina também ironiza o argumento de Tech In9 ao indicar a hipótese que as pessoas pobres no Brasil estão nessa condição porque possuem relações sexuais com frequência. Por fim, na figura 112, o estudante Tech In9 se desculpa pelo comentário, afirmando que se tratava de uma brincadeira, todavia continua a sustentar a argumentação de que as pessoas compreendem os riscos de terem uma gravidez como resultado das relações sexuais. Vemos, ainda, a reação da estudante Lottus a outro comentário anterior de Tech In9, expressando-se com um emoji de uma lua de cor escura, que pode representar insatisfação ao posicionamento do colega.

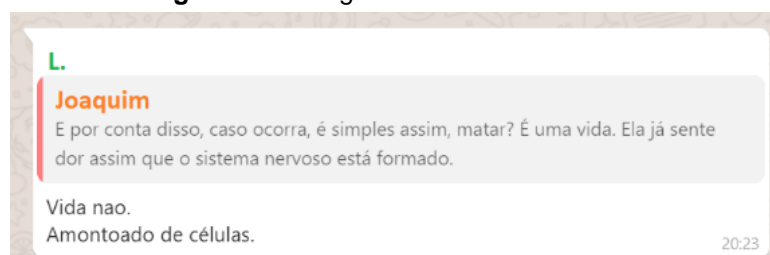
Adiante, nas figuras 113 a 118, encontramos a discussão dos estudantes centrada na questão de quando efetivamente se inicia a vida humana.

Figura 113 – Argumentos dos estudantes Bruxa da Lua e Diana



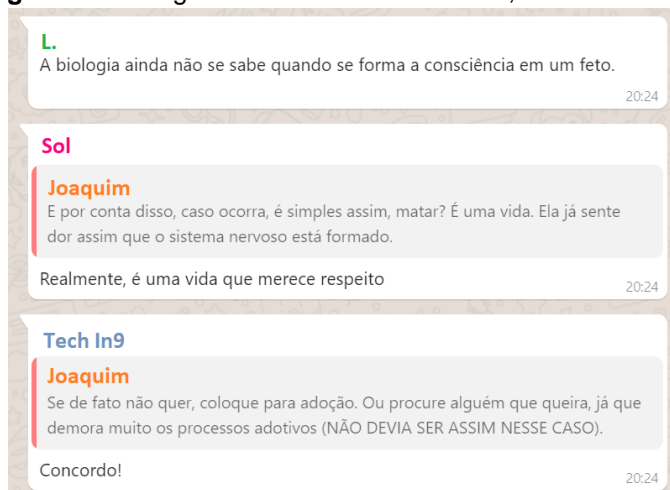
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 114 – Argumento do estudante L.



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 115 – Argumentos dos estudantes L., Sol e Tech In9

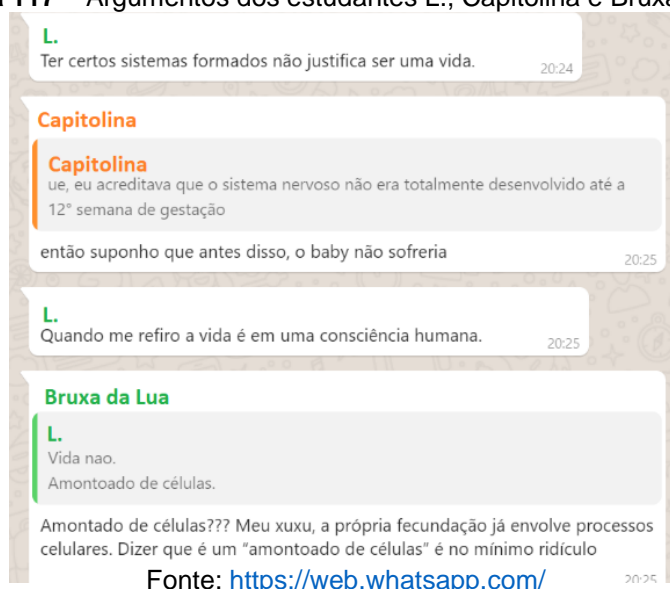
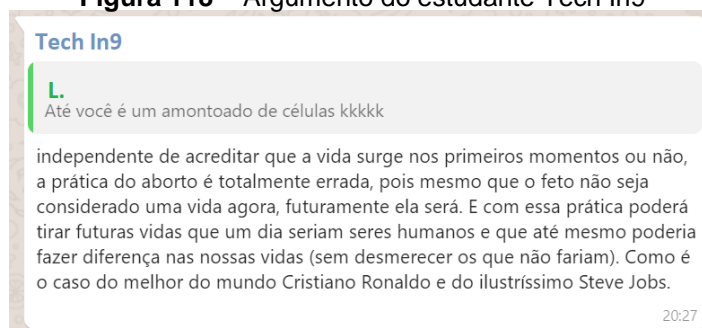


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 116 – Argumentos dos estudantes L., Joaquim e Capitolina



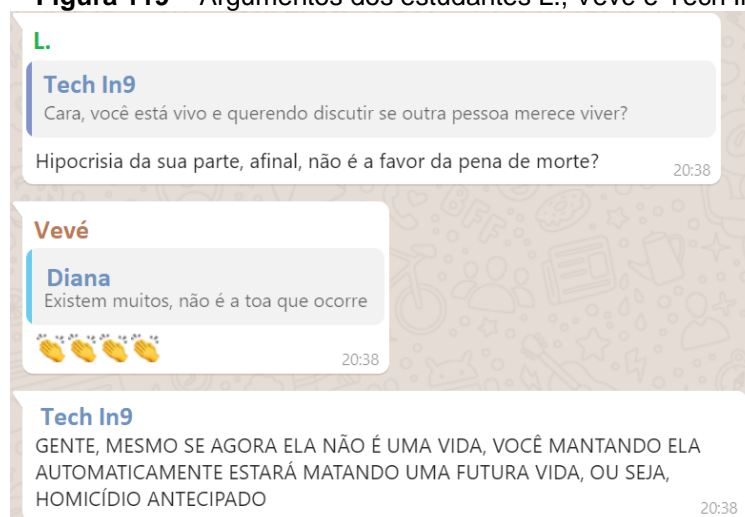
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 117 – Argumentos dos estudantes L., Capitolina e Bruxa da Lua**Figura 118** – Argumento do estudante Tech In9

A estudante Bruxa da Lua, figura 113, enfatiza que a vida se inicia no momento da fecundação. Em resposta a Joaquim, que sinaliza as sensações do feto a partir da formação do sistema nervoso, o estudante L., figura 114, destaca que não se trata de uma vida, mas de “um amontoado de células”. Para além disso, o estudante complementa seu pensamento, figura 115, ao afirmar que não é comprovado cientificamente que um feto apresenta consciência. Os estudantes Sol e Joaquim discordam e confrontam o colega L., figuras 115 e 116, destacando que o feto é uma vida que merece ser respeitada, além de questioná-lo sobre a sua etapa de vida enquanto feto. A estudante Capitolina, por seu turno, aborda a formação do sistema nervoso até a 12ª semana de gestação e, na figura 117, expõe o seu pensamento de que o aborto até esse momento não resultaria em sofrimento do feto. Na mesma figura, L. mais uma vez sustenta seu argumento de que a apresentação de um sistema nervoso completo não significa a existência de vida. De mais a mais, ressalta que a

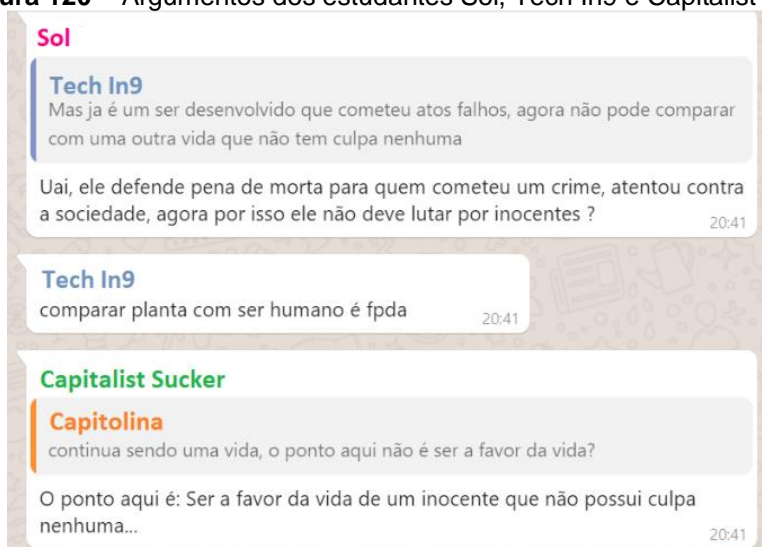
vida humana tem início a partir do desenvolvimento da consciência. Bruxa da Lua também debate com o colega, qualificando seu pensamento como “ridículo”. Por fim, na figura 118, Tech In9 reforça seu ponto de vista contrário à legalização do aborto independente das discussões sobre o período em que se pode considerar como início da vida. Para mais, cita o caso dos famosos Cristiano Ronaldo e Steve Jobs, que escaparam da ameaça do aborto.

Figura 119 – Argumentos dos estudantes L., Vevé e Tech In9

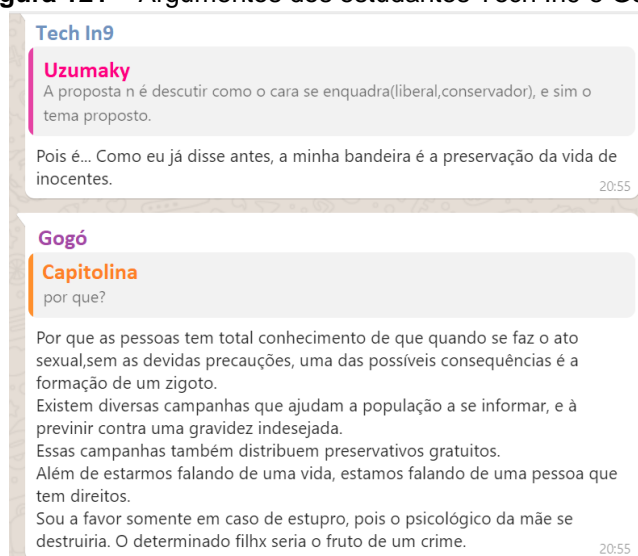


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 120 – Argumentos dos estudantes Sol, Tech In9 e Capitalist Sucker

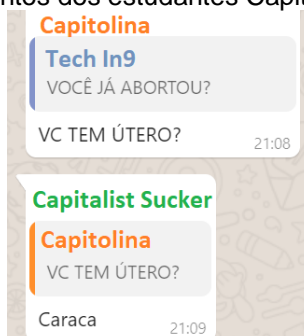


Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

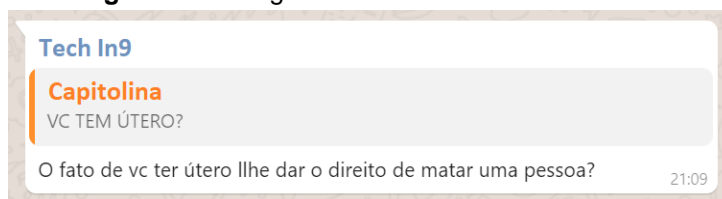
Figura 121 – Argumentos dos estudantes Tech In9 e Gogó

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

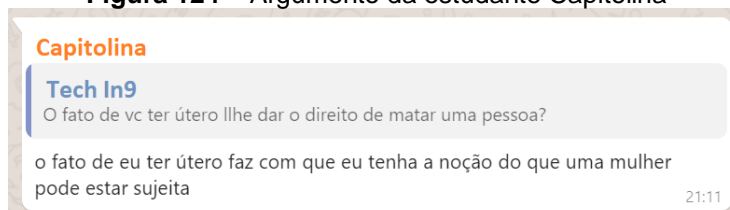
Na figura 119, observamos o estudante L. confrontar o colega Tech In9 acerca do seu posicionamento contrário à legalização do aborto, o que considera hipocrisia, visto que no debate anterior Tech In9 mostrou-se favorável ao livre porte e posse de armas para serem utilizadas contra bandidos, mostrando-se, ainda, em outros momentos, favorável à pena de morte. Tech In9 sustenta sua argumentação de que o aborto é um homicídio antecipado. Na figura 120, a estudante Sol manifesta-se em defesa do colega Tech In9 e afirma que a pena de morte é utilizada para indivíduos que cometeram crimes, e não para inocentes, o que é ratificado em seguida pelo estudante Capitalist Sucker. Enfim, na figura 121, Tech In9 expõe mais uma vez seu ponto de vista contrário ao aborto e em defesa da vida de inocentes. O estudante Gogó também manifesta sua argumentação contrária à legalização total do aborto, apresentando argumentos já defendidos por outros colegas, colocando-se favorável à prática apenas em casos de estupro.

Figura 122 – Argumentos dos estudantes Capitolina e Capitalist Sucker

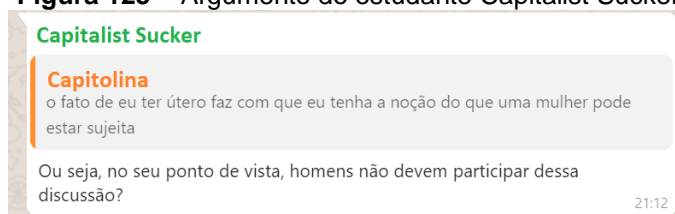
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 123 – Argumento do estudante Tech In9

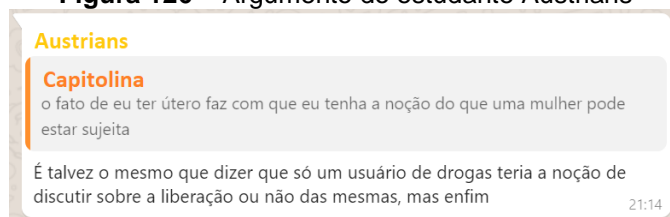
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 124 – Argumento da estudante Capitolina

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 125 – Argumento do estudante Capitalist Sucker

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

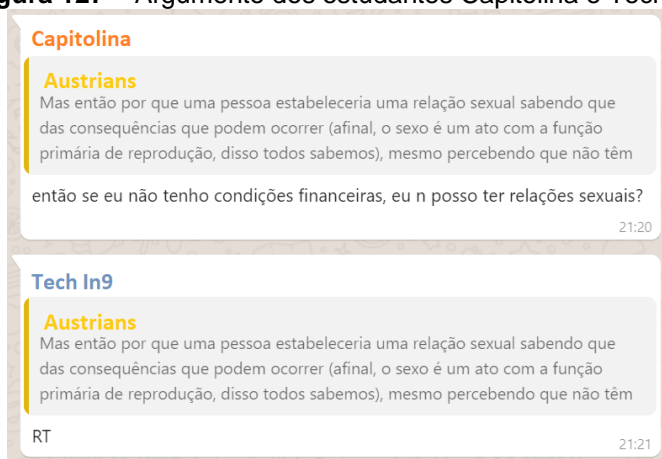
Figura 126 – Argumento do estudante Austrians

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Conforme as figuras 122 a 126, a pauta da discussão entre os estudantes passar a ser sobre quem tem o direito de discutir sobre a legalização do aborto. Esse momento de discussão foi provocado anteriormente por Tech In9 ao questionar uma colega defensora da proposta se ela havia realizado um aborto. Na figura 122, vemos a estudante Capitolina perguntar a Tech In9 se ele possui útero, sugerindo que somente as mulheres devem ter participação ativa no debate sobre o assunto, uma vez que diz respeito às suas vidas de forma direta. O estudante Tech In9, figura 123, chama a atenção de Capitolina para o fato de que ter um útero não dá às mulheres o direito de interromper uma outra vida. Capitolina, por sua vez, na figura 124, salienta

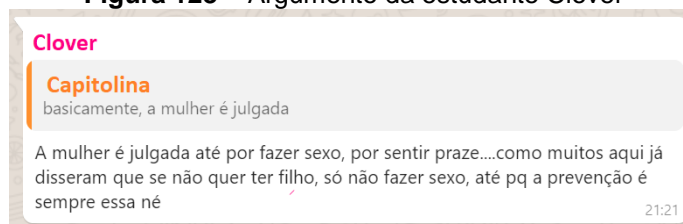
que possuir um útero a faz conhecedora das situações a que está suscetível no que se refere a uma gravidez indesejada. O argumento de Capitolina também é refutado pelo estudante Capistalist Sucker, figura 125, que a questiona sobre a discussão do assunto por homens, e pelo estudante Austrians, figura 126, que faz uma contra-argumentação ao apresentar um pensamento análogo sobre a possibilidade de somente usuários de drogas poderem discutir sobre a sua respectiva legalização.

Figura 127 – Argumento dos estudantes Capitolina e Tech In9



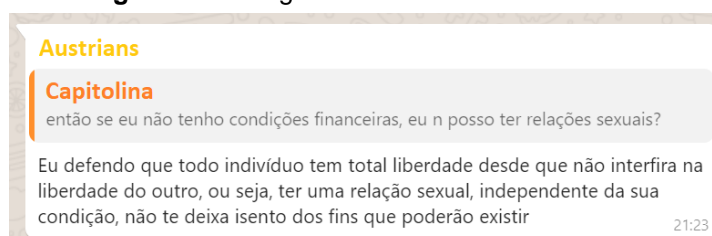
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 128 – Argumento da estudante Clover



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 129 – Argumento do estudante Austrians



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 127, a estudante Capitolina indaga Austrians sobre se as pessoas que não possuem condições financeiras não podem ter relações sexuais, pois em seu argumento anterior, também utilizado por outros estudantes, o colega expõe o que

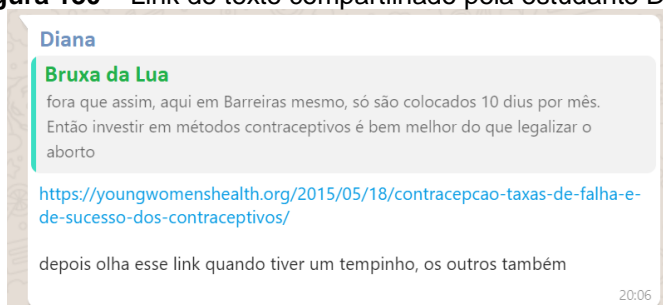
peças desprovidas de recursos financeiros estabelecem relações sexuais tendo ciência de uma possível gravidez como resultado. Essa ideia é compartilhada em seguida por Tech In9, que replica o que foi escrito por Austrians postando “Rt”, que significa *retweet*, ação de compartilhar uma mensagem no Twitter. Dessa forma, percebemos que os estudantes se apropriam de ações de uma ferramenta de mídia social e passam a utilizá-las em outras mídias, mantendo o significado. Por sua vez, a estudante Clover, figura 128, aborda os julgamentos a que a mulher é submetida por ter relações sexuais e por sentir prazer, criticando a postura dos colegas que recomendam que a mulher não faça sexo para não ter que lidar com a possibilidade de uma gravidez. Na figura 129, Austrians mantém seu argumento, mas acrescenta que independente das condições financeiras, as pessoas não estão livres dos resultados de uma relação sexual. Ademais, argumenta que a liberdade de uma pessoa não deve interferir na liberdade da outra.

Isto posto, o desenvolvimento das discussões no WhatsApp acerca da legalização do aborto contribuiu para que os estudantes delimitassem e expressassem um posicionamento crítico acerca da temática, o que os direcionou à busca de informações e produção de argumentos para justificá-lo, além do intuito de persuadir os colegas para o ponto de vista defendido. As diferentes formas como os pontos de vista são expressados na mídia online desenvolve o que Barton e Lee (2015) denominam de postura. Nesse sentido, os estudantes assumiram uma postura na mídia em relação ao conteúdo debatido, como também em relação a quem é dirigido, seu interlocutor, modificando, assim, a forma de expressarem a cada momento. A própria estrutura e recursos do aplicativo WhatsApp oportunizam o desenvolvimento de posturas, como analisamos a seguir.

Com relação à *segunda subcategoria* de análise, identificamos e examinamos os recursos multimidiáticos utilizados pelos estudantes para reforçar a argumentação construída no percurso da atividade. Nas discussões sobre legalização do aborto, foram compartilhados pelos estudantes um total de um (01) link de direcionamento para notícia; três (03) links de direcionamento para vídeos do Youtube; um (01) áudio gravado por estudante e treze (13) imagens assim distribuídas: uma (01) imagem montada com balão de fala; quatro (04) prints da tela do computador e cinco (05) prints da tela do celular – notícias, reportagens e outros textos informativos – e três gráficos (03) gráficos. Em comparativo com a atividade de discussão sobre armamento civil,

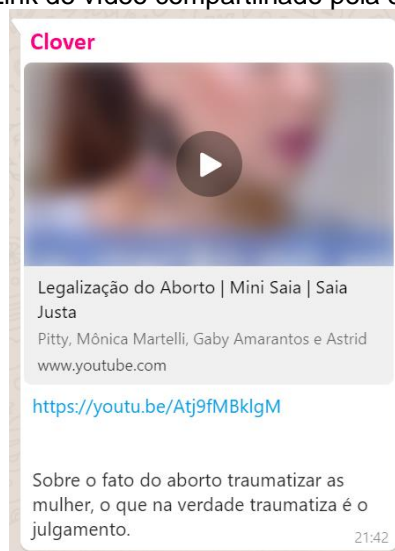
verificamos uma redução do uso de recursos multimidiáticos propiciados pelo aplicativo, o que pode ser resultado da diminuição do tempo destinado à atividade. A seguir, analisamos alguns desses recursos utilizados pelos estudantes no contexto das discussões.

Figura 130 – Link de texto compartilhado pela estudante Diana



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 131 – Link de vídeo compartilhado pela estudante Clover



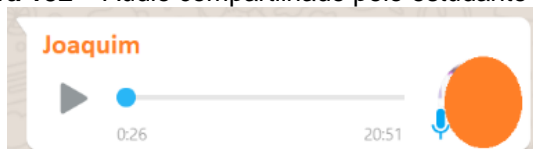
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 130, a estudante Diana compartilha com os colegas um link, convidando-os para a leitura de um texto informativo intitulado “*Contracepção: Taxas de Falha e de Sucesso dos Contraceptivos*”, disponível em <https://youngwomenshealth.org/2015/05/18/contracepcao-taxas-de-falha-e-de-sucesso-dos-contraceptivos/>, no qual são apresentadas tabelas que mostram a porcentagem de mulheres que engravidam acidentalmente ao passo que utilizam determinado método contraceptivo no período de um ano. A estudante fez uso do link para reforçar o seu argumento de que mesmo com o uso correto desses métodos, é possível que ocorra uma gravidez, o que contraria a argumentação dos colegas

contrários à legalização do aborto, que orientam o uso de anticoncepcionais para não recorrerem, futuramente, a essa prática. A estudante Clover, na figura 131, compartilha um link de vídeo no Youtube denominado “*Legalização do aborto*”, episódio exibido pelo programa Saia Justa do canal GNT. Nesse programa, Astrid Fontenelle, Mônica Martelli, Pitty e Gaby Amarantos entrevistam Maria Fernanda Marcelino, integrante da Marcha Mundial das Mulheres para discutir sobre legalização do aborto, que enfatiza que “o aborto é parte da vida das mulheres”. A estudante Clover fez uso do vídeo para discutir com os colegas sobre como a mulher que aborta é julgada pela sociedade que desconhece seus motivos, o que lhe provoca profundos traumas.

A seguir, analisamos o único áudio gravado durante a atividade de discussão do tema II, com duração de 26 segundos.

Figura 132 – Áudio compartilhado pelo estudante Joaquim



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Nesse áudio, o estudante joaquim despede-se dos colegas, pede-lhes desculpas e reafirma os argumentos que assinalam seu ponto de vista contrário à legalização do aborto. Joaquim diz: “*Gente, é o seguinte, é... Eu vou sair da discussão aqui agora porque eu tenho que ir na casa da minha avó, minha avó tá com pressão alta, mas eu acho que já falei tudo que eu tinha pra falar... Ahn... Desculpe se eu acabei ofendendo alguém, não era a minha intenção, mas continuo com minha posição de que pra mim aborto é crime, uma vida não é negociável e aborto é a pior das opções. Não se trabalha nas consequências do ato, e sim na prevenção dele. É isso, galera. Fiquem com Deus. É isso!*”.

Figura 133 – Imagem compartilhada pela estudante Lila



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Na figura 133, a estudante Líla utiliza uma imagem retirada da internet para subsidiar seu argumento contra a legalização do aborto. A referida figura é resultado da junção da imagem de um feto e de um balão de fala, no qual o bebê solicita à mãe que tenha coragem e não o aborte, pois quer passar o dia das crianças ao seu lado. Na parte direita inferior, encontramos o nome do possível autor da figura. O teor apelativo da imagem concentra-se na associação do desenho utilizado, na tonalidade degrade em vermelho, na simbologia do sangue e da carne, e no emprego do imperativo negativo “*não me aborte*”, como também no uso do vocábulo “*coragem!*” como uma interjeição que expressa ânimo, estímulo. A estudante Líla emprega a imagem para argumentar que a vida do feto não é inferior à da mãe, o que não dá a ela o direito de decidir sobre a continuidade ou não da vida do filho.

Figura 134 – Print de tela do computador compartilhado pela estudante Bruxa da Lua



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

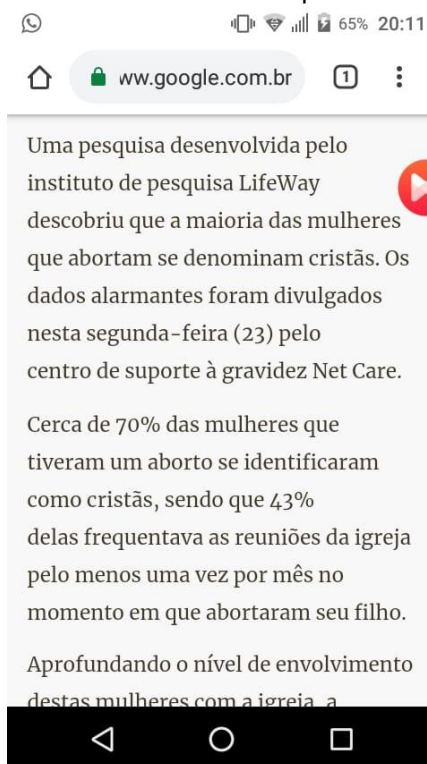
Figura 135 – Print de tela do computador compartilhado pela estudante Sol



Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Os prints da tela do computador, figuras 134 e 135, foram utilizados pelas estudantes Bruxa da Lua e Sol para apresentarem aos colegas notícias que fundamentam suas posições contrárias à prática do aborto. Na figura 134, Bruxa da Lua traz uma notícia do site Uol Notícias, de 19/06/2018, que aborda o crescimento de 37% na taxa de procedimentos realizados no Uruguai após a legalização do aborto, comparando-se com os números do primeiro ano de vigência da lei, 2013. Com essa imagem, Bruxa da Lua chama a atenção dos pares para a possível elevação do número de abortos também no Brasil com a possível liberação legal do procedimento. Por sua vez, a estudante Sol compartilha o print de uma notícia do site Acidigital, de 06/11/2017, que expõe as informações de uma pesquisa desenvolvida pela Sociedade para a Proteção da Criança por Nascer do Reino Unido. A referida pesquisa divulgou os sérios riscos de saúde física e mental que as mulheres que realizam um aborto enfrentam, como o aumento da probabilidade de cometer suicídio. A estudante Sol discute com base na notícia que a legalização do aborto pode desencadear o aumento de outros problemas, como o suicídio. Dessa forma, a estudante argumenta para os colegas que são duas vidas encerradas pela mãe, a do bebê e a dela própria.

Figura 136 – Print de tela do celular compartilhado pelo estudante L.



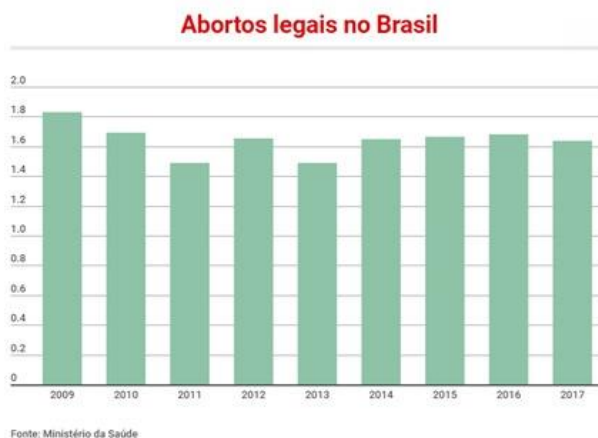
Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 137 – Print de tela do celular compartilhado pelo estudante Waves.



Os prints da tela do celular também foram utilizados pelos estudantes L. e Waves durante as discussões no chat do WhatsApp. Na figura 136, L. apresenta uma notícia do site Guiame.com.br, que expõe os resultados de uma pesquisa, realizada pelo instituto LifeWay, que revelou que a maioria das mulheres que abortam se denomina cristã, o que corresponde a 70% das entrevistadas. O estudante L. emprega o print da notícia para confrontar os argumentos contrários à proposta que se fundamentam em princípios religiosos cristãos. Na figura 137, o estudante Waves, contrário à legalização do aborto, adverte aos colegas que comungam de sua posição para o fato de que colocar as crianças rejeitadas para adoção pode não ser uma boa alternativa. Para tanto, apresenta como argumento o print de uma notícia publicada no site em.com.br que aborda o caso de um garoto que fez a ingestão de medicamentos controlados para amenizar tristeza. O estudante Waves discute a partir do print a situação de rejeição constante vivenciada pelas crianças no orfanato, o que as leva a quadros intensos de ansiedade e depressão.

Os estudantes Sol e L. recorrem a gráficos com o intuito de elucidar suas argumentações acerca da legalização do aborto no Brasil. A figura 138 apresenta as taxas de abortos legais no Brasil entre 2009 e 2017, e a figura 139 traz a taxa anual de procedimentos abortivos realizados em países desenvolvidos e em países em desenvolvimento.

Figura 138 – Gráfico compartilhado pela estudante Sol.

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

Figura 139 – Gráfico compartilhado pelo estudante L.

Fonte: <https://web.whatsapp.com/>

A estudante Sol, figura 138, compartilha o gráfico do Ministério da Saúde, com informações coletadas do SUS (Sistema Único de Saúde), com o fito de expor o número de procedimentos efetuados legalmente no país, que totalizaram 1636 casos em 2017. Destaca, ainda, que entre 2009 e 2017 não houve uma grande variação nos números, todavia são procedimentos permitidos em caso de estupro, risco de vida da mãe e fetos anencéfalos. A estudante Sol alerta aos colegas para o possível aumento do número de procedimentos caso a lei aprove a interrupção da gravidez para quaisquer circunstâncias, questionando-os se o sistema de saúde brasileiro está preparado para essa demanda. Na figura 139, o estudante L. também apresenta um

gráfico, retirado da seção Bem Estar do G1, a fim de argumentar como o número de abortos reduziu em países desenvolvidos e permaneceu estável nos países em desenvolvimento após a legalização do procedimento, passando de 39 para 36 mil casos. Segundo o estudante L., a legalização da prática não acarretaria no crescimento da taxa de abortos no Brasil, a exemplo de outros países em desenvolvimento.

Assim sendo, verificamos que, ao longo das discussões sobre legalização do aborto, os estudantes também utilizaram os recursos multimidiáticos disponíveis na plataforma do WhatsApp para subsidiar a argumentação escrita, com foco maior para o compartilhamento de imagens. Nessa atividade de discussão, também encontramos a gravação de apenas um áudio pelo mesmo estudante que explorou o recurso no debate sobre armamento civil, mostrando, assim, mais uma vez, sua propensão para a exploração dos recursos sonoros do aplicativo, bem como a preferência da maioria dos estudantes pela interação por meio da escrita e de outras modalidades de linguagem. No WhatsApp, encontramos a possibilidade de trabalho com o hipertexto, associado à multimídia e às multilinguagens, o que constitui a hipermídia (SANTAELLA, 2005), propiciando aos estudantes novas manifestações textuais/discursivas que reconfiguram as relações leitor-texto-autor em termos de leitura e escrita (ROJO, 2008).

Consoante à *terceira subcategoria* de análise – *tipologia dos argumentos produzidos*, procuramos identificar os tipos de argumentos produzidos pelos estudantes nas discussões sobre legalização do aborto, alicerçando-nos nas classificações estabelecidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), estudadas, também, por Fiorin (2017). Apresentamos, no quadro a seguir, as tipologias empregadas pelos estudantes no percurso argumentativo, com alguns exemplos de argumentos elaborados, organizados em suas respectivas classificações.

Quadro 15 – Tipologia dos argumentos produzidos pelos estudantes: Legalização do Aborto

	TIPOLOGIAS	EXEMPLOS DE ARGUMENTOS CONSTRUÍDOS
01	Contradição e incompatibilidade	<i>“porque assim, ser a favor quando é estupro e quando não for, ser totalmente contra, fica meio contraditório, já que os argumentos principais são a valorização a vida.”</i> (Estudante Capitolina)

		<i>“tirar a vida do feto fruto de violência sexual contra a mãe não repara o mal causado. Na verdade o aborto seria um erro para corrigir outro.”</i> (Estudante Tech In9)
02	Identidade e definição	<i>“Para Tardieu, abortamento é a ‘expulsão prematura e violentamente provocada do produto da concepção, independentemente de todas as circunstâncias de idade, vitalidade e mesmo formação regular.’”</i> (Estudante Sol)
03	Inclusão ou divisão	<i>“Assim, people, pra mim, eu vejo a resolução do problema de duas formas: 1) educação sexual escolar e 2) melhor amparo de métodos contraceptivos e atendimento à ginecologistas e etc.”</i> (Estudante Bruxa da Lua) <i>“E outra, o aborto já é permitido em 3 situações, quando a gravidez é resultado de estupro; quando há risco de vida para a mulher; se o feto for anencéfalo.”</i> (Estudante Branca de Neve) <i>“Mas o aborto é falta de opção. Porque não melhorar as coisas antes do aborto entrar em discussão? Educação, saúde, assistência.”</i> (Estudante Joaquim)
04	Comparação	<i>“Sem contar que normalmente os próprios jovens propagam frases como: sexo com camisinha é como chupar balinha com o papel.”</i> (Estudante L.)
05	Probabilidade	<i>“exaato e ademais, mulheres vão continuar abortando, independente da legalização, mulheres abortam.”</i> (Estudante Capitolina)
06	Implicação	<i>“Por isso eu digo, se não for nenhuma das 3 condições que a ‘Branca de Neve’ falou, não tem pq tirar uma vida..”</i> (Estudante Líla)
07	Ligação Causal (Sucessão)	<i>“exatamente, muitas mulheres morrem por não terem condições de fazer o aborto com segurança.”</i> (Estudante Nunu) <i>“fora que é o aborto é a 5ª causa de morte materna no País.”</i> (Estudante Sol) <i>“Por conta justamente da burocratização dos processos da ativos sempre existem famílias que querem ter uma criança de maneira informal.”</i> (Estudante Joaquim)
08	Pragmático (Sucessão)	<i>“mas acredito eu, que se a gente for a favor da legalização do aborto, esse processo passa a ser legal, conseqüentemente poderá passar a ser feitos em hospitais e traria menos prejuizo a saude, porque querendo ou não, ja ocorre abortos no Brasil”</i> (Estudante Diana)

		<i>“legalizar traria mais problemas e provavelmente ocasionaria mais mortes devido as condições da saúde pública no Brasil”</i> (Estudante Sol)
09	Direção (Sucessão)	<i>“o fato de legalizar não vai fazer com que seja mais seguro, até pq não conseguimos suprir a necessidade das doenças básicas”</i> (Estudante Branca de Neve) <i>“Se liberar pode haver de mulheres fazerem sexo de qualquer maneira e depois abortar, já que essa pratica seria facilitada. Gerando assim mais possibilidades de adquirir doenças sexualmente transmissíveis, fora as tantas vidas que seriam tiradas por irresponsabilidades dos pais.”</i> (Estudante Tech In9)
10	Autoridade (Coexistência)	<i>“de acordo com um procurador da justiça da infância e juventude, os principais perfis de bebês procurados são: de até 3 anos, brancos e sem doenças.”</i> (Estudante Capitolina) <i>“eu aqui de novo com um vídeo que ngm vai ver, mas é o drauzio varella.”</i> (Estudante Capitolina)
11	Exemplo	<i>“Olha o Uruguai, o mais próximo da nossa realidade”.</i> (Estudante Bruxa da Lua)
12	Ilustração	<i>“fora que assim, aqui em Barreiras mesmo, só são colocados 10 dius por mês. Então investir em métodos contraceptivos é bem melhor do que legalizar o aborto.”</i> (Estudante Bruxa da Lua) <i>“Ah meu amor, é aí que você se engana, minha avó tem 85 anos e teve 12 filhos, mas ele chegou a falar que muitas amigas dela “casadas” abortavam por não ter condições de cuidar das crianças ou porque viviam em um casamento infeliz e o marido era rude no pior aspecto da palavra.”</i> (Estudante Odara)
13	Modelo	<i>“E com essa prática poderá tirar futuras vidas que um dia seriam seres humanos e que até mesmo poderia fazer diferença nas nossas vidas (sem desmerecer os que não fariam). Como é o caso do melhor do mundo Cristiano Ronaldo e do ilustríssimo Steve Jobs.”</i> (Estudante Tech In9)
14	Analogia	<i>“Os assassinos matam pessoas sendo ilegal, então vamos legalizar pq eles vão matar do mesmo jeito.”</i> (Estudante Capitalist Sucker) <i>“Exato. Gente, como eu disse, parir já é um inferno, imagina um método mais agressivo como esse?”</i> (Estudante Bruxa da Lua)

Fonte: Próprio autor

Nas discussões sobre a Legalização do aborto, os argumentos que apontam para uma **contradição e incompatibilidade** de ideias foram produzidos pelos estudantes. Conforme o quadro acima, a estudante Capitolina, por exemplo, argumenta com base na contradição de pensamento de alguns colegas que se posicionam contra o aborto e argumentam em prol da defesa da vida, entretanto são favoráveis ao procedimento em caso de estupro. Nesse sentido, a estudante salienta que o argumento em defesa da vida é contraditório, uma vez que não é empregado para ambos os casos que, independente da forma de origem da gravidez, tratam-se da geração de uma nova vida. Por sua vez, o estudante Tech In9, ao considerar a gravidez e o aborto como erros, mostra a incompatibilidade na ideia de correção de um erro (a gravidez) por meio de outro (o aborto).

A estratégia de **identidade e definição** é empregada pela estudante Sol para a conceituação de abortamento, conforme citação de Tardieu apresentada. Os argumentos de **inclusão ou divisão**, com ênfase na divisão, são utilizados por alguns estudantes. Bruxa da Lua enumera duas possíveis alternativas para a prevenção de uma gravidez indesejada; a estudante Branca de Neve relembra os três casos em que o aborto pode ser realizado de forma legal; e o estudante Joaquim especifica os campos de atuação do Governo que precisam de melhorias antes de uma discussão sobre a legalização do aborto. No debate acerca do uso de métodos contraceptivos, o estudante L. constrói um argumento de **comparação** ao expressar o pensamento de jovens que assemelham o uso do preservativo masculino ao consumo da bala doce com papel de embrulho. O argumento de **probabilidade** é empregado pela estudante Capitolina ao demonstrar que as práticas abortivas continuarão a acontecer, independentemente de sua legalização ou continuidade da criminalização.

Os estudantes também produziram ao longo das discussões argumentos baseados na estrutura do real para estabelecerem relações de causalidade, sucessão e coexistência. Quanto à causalidade, encontramos o argumento de **implicação**, utilizado pela estudante Lila, que impõe uma condição antecedente, a não existência de nenhuma das três condições previstas em lei, para o acontecimento de um fato conseqüente, o aborto. Na categoria da sucessão, temos os argumentos que expressão **ligações causais**. A estudante Nunu mostra a impossibilidade de realizar um aborto com segurança como causa da morte de muitas mulheres. Para a estudante Sol, o aborto representa a quinta causa de morte materna no Brasil. Por seu turno, o

estudante Joaquim ressalta a burocratização dos processos adotivos como motivo de muitas famílias desejarem realizar uma adoção por vias informais.

No que tange ainda à sucessão, verificamos a construção de argumentos **pragmáticos**, cuja ênfase recai nas consequências de um fato. A estudante Diana, por exemplo, expõe que a legalização do aborto ocasionaria menos prejuízos à saúde da mulher, uma vez que passaria a ser feito legalmente em hospitais. Contrariamente, a estudante Sol argumenta que a legalização da prática resultaria no aumento de número de mortes dessas mulheres, diante da situação problemática do sistema de saúde pública no Brasil. Os argumentos de **direção** também expressam relação de sucessão e evidenciam consequências futuras com base na rejeição de algo que pode desencadear efeitos indesejados. A estudante Branca de Neve aponta que a legalização do aborto não tornará a prática mais segura, levando em conta as condições precárias de saúde. Por seu lado, o estudante Tech In9 aborda que a aprovação do procedimento resultará em relações sexuais inseguras, maiores chances de contrair doenças sexualmente transmissíveis e aumento do número de abortos.

Nas relações de coexistência, observamos a aplicação de argumento de **autoridade** pela estudante Capitolina em dois momentos das discussões. No primeiro, de forma indireta, sem citar nome, a estudante menciona um procurador de justiça da infância e da juventude para destacar as características das crianças mais procuradas para adoção. No segundo, a estudante compartilha um vídeo e convida os colegas para assistirem, mencionando que se trata de Dráuzio Varella, médico oncologista, cientista e escritor brasileiro. Os exemplos e as ilustrações são tipologias argumentativas presentes no decurso da argumentação. Bruxa da Lua usa o argumento por **exemplo**, que parte de concretudes para generalizações, ao citar o caso do Uruguai cujas taxas de aborto elevaram-se após a legalização do procedimento. Ademais, a estudante também utiliza um argumento por **ilustração**, que parte de casos particulares para reforçar algo recorrente, citando a quantidade de DIUs disponíveis mensalmente no setor público em Barreiras-BA, o que sustenta a argumentação sobre a precariedade do sistema de saúde brasileiro. A estudante Odara também faz uma ilustração ao mencionar os relatos de sua avó sobre as práticas abortivas, reforçando a ideia de que elas são realizadas desde sempre. O estudante Tech In9 faz uso do argumento por **modelo** ao indicar Cristiano Ronaldo e

Steve Jobs como ideais de pessoas que fazem a diferença no mundo, além de citá-los como sobreviventes à ideia de aborto.

Por fim, verificamos, no quadro, a elaboração de argumentos por **analogia**, que se diferem da comparação por basearem-se na experiência a fim de mostrar relações de identidade ou diferença, passando-se de um domínio ou sentido a outro (FIORIN, 2017). Contrapondo o argumento de alguns colegas que insistem na legalização dos procedimentos abortivos porque as mulheres já abortam, mesmo sendo uma prática ilegal, o estudante Capitalist Sucker transpõe a relação para a construção de uma analogia com os assassinatos, elucidando que esses também poderiam se tornar legais, uma vez que os assassinos também cometem homicídios, embora seja ilícito. Mais uma vez com ênfase na precariedade do sistema de saúde no Brasil, temos a construção de uma analogia entre o parto e o aborto feita pela estudante Bruxa da Lua, que aproxima as duas ações, trespassando as dificuldades de uma para a outra. Segundo a estudante, os partos no sistema público são realizados em circunstâncias ineptas, então os abortos, considerados mais agressivos, apresentariam maiores problemas.

Com referência à *quarta subcategoria*, analisamos o emprego de *operadores argumentativos e marcadores de pressuposição* no processo argumentativo. Na construção dos argumentos para defesa do ponto de vista acerca do tema legalização do aborto, os estudantes utilizaram diversos operadores argumentativos, com relações de sentido variadas, os quais apresentamos no quadro abaixo e analisamos com base nos estudos de Ducrot (2009), Koch (2013) e Guimarães (1987).

Quadro 16 – Operadores argumentativos utilizados pelos estudantes: Legalização do Aborto

CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS DE EMPREGO DOS OPERADORES NOS ARGUMENTOS
a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma mesma conclusão.	<p>“Mas e se a mãe tiver alguma doença que venha a prejudicar o bebê depois de nascer ou até mesmo não tiver condições de sustenta-lo?” (Estudante Diana)</p> <p>“Em determinados tipos de abortos, é colocado até a vida da mãe em risco.” (Estudante Líla)</p> <p>“Sempre tem quem queira, inclusive deve ser por isso que o Brasil é um dos países que mais realiza abortos clandestinos.” (Estudante Clover)</p>

<p>b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.</p>	<p>“Então, não seria por conta do desespero? Vergonha? Medo. Muitas abortam e os pais nem sabem...” (Estudante Joaquim)</p> <p>“Por isso eu volto com o investimento em adoção, educação sexual também é importante” (Estudante Bruxa da Lua)</p> <p>“Além de demorado é humilhante, e às vezes quando a lei permite que o aborto seja feito a criança já tá até conversando.” (Estudante Odara)</p> <p>“Como ja foi citado pela ‘Bruxa da Lua’, não foi assim que aconteceu no uruguai, nem nos eua, nem na França...” (Estudante Tech In9)</p>
<p>c) Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores.</p>	<p>“Uma pesquisa feita nos Estados Unidos constatou que após a legalização do aborto, quem mais recorria a ele, eram mulheres, negras, latinas, e com baixa renda. Onde estão as mulheres ricas e mais bem estruturadas? Elas tiveram *melhores escolhas*, simples. Portanto, a legalização do aborto não é uma questão de lutar pelo direito da mulher, oferecer escolhas boas, isso sim é lutar pelos direitos das mulheres.” (Estudante Joaquim)</p> <p>“Mas tanto isso quanto o próprio processo que vc citou ali em cima é demorado, então, muitas crianças não conseguem ser adotadas e muitas vezes nem chegam a ser deixadas em locais de adoção.” (Estudante Diana)</p> <p>“E esse estado proporciona tanta assistência, por isso não tem aborto.” (Estudante Clover)</p>
<p>d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas.</p>	<p>“meu pai também é, entretanto, a minha religião ou a do meu pai, não impede que mulheres abortem.” (Estudante Capitolina)</p> <p>“Até porque o atendimento de uma mulher que sofreu estupro ou se enquadra em outra dessas situações é as mil maravilhas”. (Estudante Odara)</p> <p>“E não pode dá pra uma vizinha, ou uma maiga da família” (Estudante Sol)</p>
<p>e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão.</p>	<p>“Sem contar que normalmente os próprios jovens propagam frases como: sexo com camisinha é como chupar balinha com o papel.” (Estudante L.)</p> <p>“Quando uma mulher vai gerar um filho o corpo dela muda, tanto internamente quanto externamente.” (Estudante Radaly)</p> <p>“Mas tem uns que... Acho que vou ali cuidar melhor da minha samambaia. Ela é tão válida quanto eu. Kkkkkkkk” (Estudante Joaquim)</p>

<p>f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior.</p>	<p>“Vale ressaltar que essa taxa ocorre porque o número de abortos que ocorrem passam a ser documentados.” (Estudante Odara)</p> <p>“eu me posiciono contra a legalização do aborto, pois perante a lei todos nós temos o direito da vida.” (Estudante Uzumaky)</p> <p>“legalizar traria mais problemas e provavelmente ocasionaria mais mortes devido as condições da saúde pública no Brasil.” (Estudante Sol)</p> <p>“Se de fato não quer, coloque para adoção. Ou procure alguém que queira, já que demora muito os processos adotivos (NÃO DEVIA SER ASSIM NESSE CASO).” (Estudante Joaquim)</p>
<p>g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.</p>	<p>“olha assim, eu sou católica e tudo mais, se fosse comigo, eeu ‘Capitolina’, provavelmente não faria, entretanto eu não posso permitir que minha visão sobre o mundo, seja base para outras pessoas.” (Estudante Capitolina)</p> <p>“Uma coisa, a legalização do aborto prevê que possa ser realizado até 12 semana, mas estudos comprovam que não a diferença entre a 12 e 13.” (Estudante Branca de Neve)</p> <p>“Há diversas formas de se prevenir atualmente, porém nem todos funcionam.” (Estudante Arizona)</p>

Fonte: Próprio autor

Os operadores **até**, **até mesmo** e **inclusive** foram empregados por alguns estudantes para marcar o argumento mais forte de uma sentença. Consoante o quadro acima, em “**até mesmo** não tiver condições de sustenta-lo”, argumento da estudante Diana, o operador em destaque assinala que a ausência de condições financeiras é o argumento mais forte da escala argumentativa, que também apresenta um outro argumento de menor intensidade, que é a possível doença transferida da mãe para o bebê. Marcadores argumentativos que somam ideias, como **e**, **também**, **além de** e **nem** também foram utilizados, conforme exemplos do quadro. No enunciado da estudante Odara, o operador argumentativo **além de** soma duas qualificações da estudante para o processo judicial de autorização do aborto: demorado e humilhante. Os estudantes fizeram uso de operadores como **portanto**, **então** e **por isso** para assinalar uma conclusão referente a argumentos anteriores. Nesse sentido, o estudante Joaquim emprega a conjunção **portanto** para introduzir sua conclusão de que o aborto não representa a luta pelos direitos das mulheres,

ênfatizando que a oferta de melhores opções é o que representa a luta por seus direitos.

Relações de disjunção foram produzidas pelos estudantes ao utilizarem um operador argumento alternativo, a conjunção coordenativa **ou**, único operador alternativo empregado em todas as discussões sobre a legalização do aborto. Como exemplo, temos o argumento da estudante Capitolina, que utiliza o referido marcador para lançar a ideia de disjunção inclusiva ao argumentar que a sua religião e a do seu pai não são capazes de impedir a realização do aborto. As relações de comparação foram estabelecidas pelos operadores **como**, **tanto...quanto** e **tão...quanto**. A estudante Radaly opera com o articulador comparativo de igualdade **tanto...quanto** a fim de estabelecer comparações entre as transformações internas e externas do corpo da mulher no período gestacional.

Os articuladores argumentativos **porque**, **pois**, **devido** e **já que** aparecem nas sentenças construídas pelos estudantes para marcar uma justificativa ou explicação, estabelecendo uma relação de causalidade. A título de exemplo, a estudante Sol faz uso do operador **devido** para introduzir a causa do aumento do número de mortes de mulheres com uma provável legalização do aborto: as péssimas condições de saúde do Brasil. Por fim, observamos a utilização de operadores argumentativos que contrapõe argumentos, determinando relações de oposição: **entretanto**, **mas** e **porém**. No enunciado da estudante Arizona, a conjunção coordenativa adversativa **porém** instaura um argumento contrário (o não funcionamento de algumas formas de prevenção) à ideia anteriormente expressa (a diversidade dessas formas).

Para além dos operadores argumentativos, verificamos a utilização de marcadores de pressuposição pelos estudantes na produção dos argumentos com o intuito de assinalarem conteúdos pressupostos com base no que está posto e que pertence à própria significação do enunciado. Expomos, no quadro abaixo, alguns marcadores de pressuposição empregados pelos estudantes, com exemplos de argumentos elaborados com os referidos marcadores.

Quadro 17 – Marcadores de pressuposição utilizados pelos estudantes: Legalização do Aborto

CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS DE EMPREGO DOS MARCADORES DE PRESSUPOSIÇÃO NOS ARGUMENTOS
---------------	--

a) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado.	<p>“e como explica as meninas que não tem condições e viram garotas de programas?”. (Estudante Diana)</p> <p>“Outro ponto relevante a citar é q se liberar o SUS irá ser um enrrola, e as mulheres em muitos dos caso n tem boas condições financeiras e com continuar acontecendo os abortos clandestinos.” (Estudante Kevinho)</p>
b) Verbos que indicam um ponto de vista sobre o fato expresso pelo seu complemento.	<p>“Sobre a questão da liberação do aborto, vocês que defendem não acham que iria aumentar tbm em níveis consideráveis essa pratica? Já que seria livre para qualquer um fazer”. (Estudante Tech In9)</p> <p>“A sociedade julga uma mulher jovem que comete aborto e caso essa mulher decida continuar com a gravidez é apedrejada com piadas de mal gosto.” (Estudante Odara)</p>
c) Adjetivos (ou palavras similares).	<p>“afinal, o sexo é um ato com a função primária de reprodução, disso todos sabemos.” (Estudante Austrians)</p> <p>“Acredito que o aborto não é apenas uma das escolhas que a mulher deve ter sobre o feto/filho ao qual carrega, na verdade é a pior escolha.” (Estudante Joaquim)</p>
d) Certos advérbios.	<p>“o problema é que o processo adotivo ainda é muito burocrático aqui.” (Estudante Bruxa da Lua)</p> <p>“os casos que são necessários o aborto já são legalizados”. (Estudante Sol)</p>
e) Orações adjetivas (restritivas).	<p>“As crianças que vivem em condições precárias tem uma forte tendência de se marginalizarem.” (Estudante L.)</p> <p>“Eu acho que iria diminuir o índice de mulheres que morrem ao fazer abortos clandestinos.” (Estudante Lottus)</p>
f) Certas conjunções.	<p>“Então assim, existem muitas opções, preservativo tá aí, remédios contraceptivos tbm, mas não são todos seguros.” (Estudante Clover)</p> <p>“é totalmente errado culpar somente a mulher de um ato que não é responsabilidade inteiramente dela, pq muitos abortos são feitos pq o homem não quer o filho.” (Estudante Bruxa da Lua)</p>
g) Verbos denominados “factivos” que são complementados pela enunciação de um fato (pressuposto).	<p>“Sabemos que a falta de educação sexual é um problema.” (Estudante Odara)</p> <p>“pq assim, países europeus se destacam na questão de ‘redução de aborto’ pq apresentam um sistema melhor, diferente do brasil, mas acredito que a necessidade de uma bandeira não anula a outra.” (Estudante Capitolina)</p>
h) Certos conectores circunstanciais	<p>“Há diversas formas de se prevenir atualmente, porém nem todos funcionam.” (Estudante Arizona)</p>

	<p>“Hoje em dia.. com todos esses métodos, ainda tem mulheres que acabam tendo um gravidez não planejada.” (Estudante Vevé)</p>
--	--

Fonte: Próprio autor

De acordo com o quadro acima, verificamos a utilização dos verbos **virar** e **continuar**, que indicam **mudança ou permanência de estado**, como marcadores de pressuposição, empregados, respectivamente, pelos estudantes Diana e Kevinho. O verbo **virar** foi empregado por Diana para sinalizar transformação de estado, pressupondo que meninas sem condições financeiras tornam-se prostitutas. O verbo **continuar** foi utilizado pelo estudante Kevinho para sinalizar continuidade de estado, pressupondo que abortos clandestinos já eram realizados anteriormente. Outros verbos também foram usados para marcar pressuposições, como os verbos **achar** e **julgar**, que **indicam pontos de vista** sobre os enunciados que os complementam. O verbo **achar** foi utilizado pelo estudante Tech In9 para pressupor que o seu ponto de vista sobre o aumento do número de abortos diverge do manifestado por seus interlocutores. Igualmente, a estudante Odara faz uso do verbo **julgar** em seu enunciado, que pressupõe que a visão da sociedade sobre a mulher que aborta não representa o seu ponto de vista.

Os **adjetivos** também foram usados para sinalizar pressupostos. O estudante Austrians, por meio do adjetivo **primária**, traz o pressuposto de que o sexo adquiriu outras funções posteriores para além da reprodução. Em outro argumento, o estudante Joaquim usa o adjetivo **pior** para se referir à escolha da mulher pelo aborto, o que supõe que existem melhores alternativas. Encontramos, ainda, o uso de alguns **advérbios** que indicam conteúdos pressupostos: **muito**, **aqui** e **já**. A estudante Bruxa da Lua faz uso do advérbio de intensidade **muito** e do advérbio de lugar **aqui** para pressupor que em outros países os processos adotivos são menos burocráticos. Por seu turno, a estudante Sol emprega o advérbio **já** na suposição de que antes os casos em que o aborto é permitido hoje no Brasil não eram legalizados.

Assim como os adjetivos, as **orações subordinadas adjetivas** também são capazes de assinalar uma pressuposição. Conforme o quadro acima, o estudante L. constrói uma oração adjetiva restritiva para pressupor e restringir que apenas as crianças em condições precárias tendem à marginalização. A estudante Lottus

também emprega uma oração adjetiva restritiva para especificar e pressupor que somente as mulheres que morrem por causa do aborto compõem o índice sobre o qual discorre. As **conjunções mas** (coordenativa adversativa) e **porque** (coordenativa explicativa) foram empregadas pelas estudantes Clover e Bruxa da Lua, nessa sequência. Clover usa a conjunção **mas** para introduzir o pressuposto de que alguns métodos contraceptivos são seguros; enquanto Bruxa da Lua utiliza a conjunção **porque** a fim de pressupor que homens também são responsáveis pelo aborto.

Segundo Koch (2013), os **verbos factivos** são desencadeadores e pressupõem a veracidade do seu complemento, que é a própria enunciação de um fato (o pressuposto), o que denomina retórica da pressuposição. A estudante Odara recorre ao uso do verbo **sabemos** para marcar o pressuposto enunciado de que a educação sexual é um problema no Brasil. Já a estudante Capitolina trabalha com o verbo **acredito** para argumentar que uma bandeira (a legalização do aborto) não elimina a outra (a necessidade de melhorias no sistema de saúde). Enfim, alguns **conectores circunstanciais** aparecem na produção dos argumentos dos estudantes, como os adjuntos adverbiais de tempo **atualmente** e **hoje em dia**. Esses conectores circunstanciais são utilizados pelos estudantes Arizona e Vevé para marcarem a pressuposição de que no passado não havia tantos métodos contraceptivos.

Dessa forma, o desenvolvimento da atividade de discussão no WhatsApp sobre o segundo tema escolhido pelos estudantes – a legalização do aborto – possibilitou-lhes a expressão de pontos de vista críticos, a formulação de argumentos para comprovação de suas ideias e a utilização dos recursos disponíveis no aplicativo, como o compartilhamento de links de texto, vídeos e imagens, para a sustentação dos posicionamentos defendidos. Ademais, verificamos que nas interações e discussões propiciadas pela atividade no aplicativo, os estudantes são levados a exercitarem a construção de tipos variados de argumentos, empregando os operadores argumentativos e marcadores de pressuposição adequados para a expressão de diversas relações de sentido nos enunciados, aprimorando, assim, paulatinamente, sua argumentação. Na próxima seção, analisamos e discutimos a atividade integralizadora das discussões realizadas no WhatsApp: a produção de artigos com fins de circulação social na rede.

6.6 @IFBARGUMENTA: PRODUÇÃO E COMPARTILHAMENTO DE ARTIGOS DE OPINIÃO NO INSTAGRAM

A atividade integralizadora da proposta de intervenção pedagógica consistiu na produção de artigos de opinião a partir das discussões realizadas no chat em grupo do WhatsApp, com fins de circulação social para além do contexto escolar. Em sala de aula, no dia 19 de novembro 2018, foram discutidos aspectos do gênero, como temas, finalidade, estrutura, características, linguagem, perfil dos interlocutores, suportes e veículos. Além disso, o professor-pesquisador compartilhou no grupo do aplicativo o link de um material complementar sobre as características do gênero artigo de opinião, produzido pelo portal Textrutura, da Universidade Federal de Uberlândia, disponível em <http://www.textrutura.com.br/ufu-artigo-de-opiniao/>.

Os estudantes foram orientados para a escolha de um dos temas problematizadores discutidos nos chats do aplicativo WhatsApp – armamento civil ou legalização do aborto – e consequente produção de um artigo de opinião sobre o referido tema, como forma de sistematizar o conhecimento produzido, utilizando os argumentos elaborados para defesa de seus posicionamentos críticos nas discussões no aplicativo para a produção do seu texto. Os estudantes produziram os artigos no prazo de uma semana, no período de 26 a 30 de novembro de 2018, e os encaminharam para o e-mail do professor.

Por meio de interações via e-mail, os estudantes foram orientados pelo professor-pesquisador para a revisão e reescrita dos artigos de opinião. Observando as ponderações feitas por meio de comentários de revisão deixados nos documentos em Word, os estudantes rescreviam os textos produzidos e os reencaminhavam para uma nova correção e orientação, tendo em vista o aprimoramento da qualidade da produção. As orientações e reescritas do texto ocorreram de duas a três vezes por estudante, considerando o desempenho de cada um na atividade, no período de duas semanas, entre 03 e 14 de dezembro de 2018.

Os referidos artigos foram produzidos para compartilhamento e circulação social na rede, a fim de que hiperleitores pudessem conhecer o posicionamento crítico dos estudantes e sentirem-se estimulados a expressarem também seus pontos de vista, além de apresentarem argumentos para defendê-los, utilizando os espaços de

comentários bastante comuns nos ambientes digitais. Para tanto, os estudantes escolheram o Instagram como espaço para compartilhamento dos textos, associando-os a imagens que despertassem a atenção dos seguidores. Uma comissão com seis (06) estudantes foi formada para organização do perfil do Instagram, edição das imagens escolhidas pelos colegas com acréscimo do título e autoria do texto e respectiva publicação dos artigos de opinião.

Por meio de consulta aos colegas, a comissão elegeu a denominação IFBArgumenta para o perfil no Instagram, cujas informações básicas encontravam-se em hashtags criadas para o espaço biografia, além de maiores descrições disponíveis na aba destaque dos stories. Os estudantes compartilharam a página do Instagram em seus diversos perfis de sites de redes sociais e grupos do WhatsApp, solicitando que familiares, amigos e conhecidos seguissem a página para conhecerem as produções, estimulando-os, assim, à leitura, à participação, à interação, à expressão de ponto de vista e, também, ao exercício da argumentação ao produzirem comentários sobre os artigos lidos.

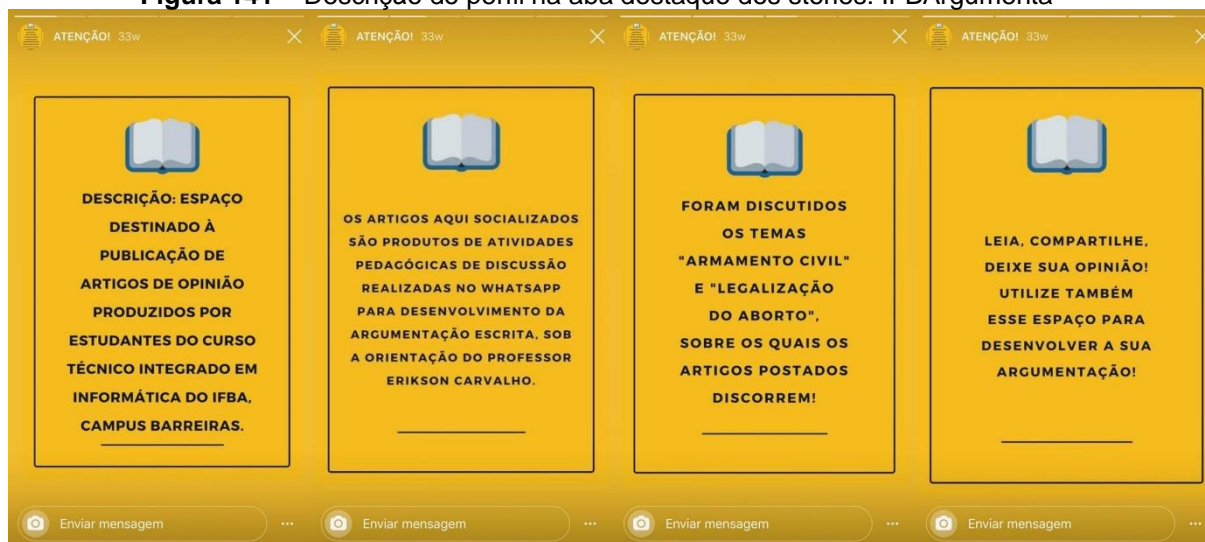
Nas figuras abaixo, observamos a página inicial do IFBArgumenta, com as hashtags na biografia e as descrições da página nos stories em destaque.

Figura 140 – Perfil do Instagram: IFBArgumenta



Fonte: Próprio autor

Figura 141 – Descrição do perfil na aba destaque dos stories: IFBAArgumenta



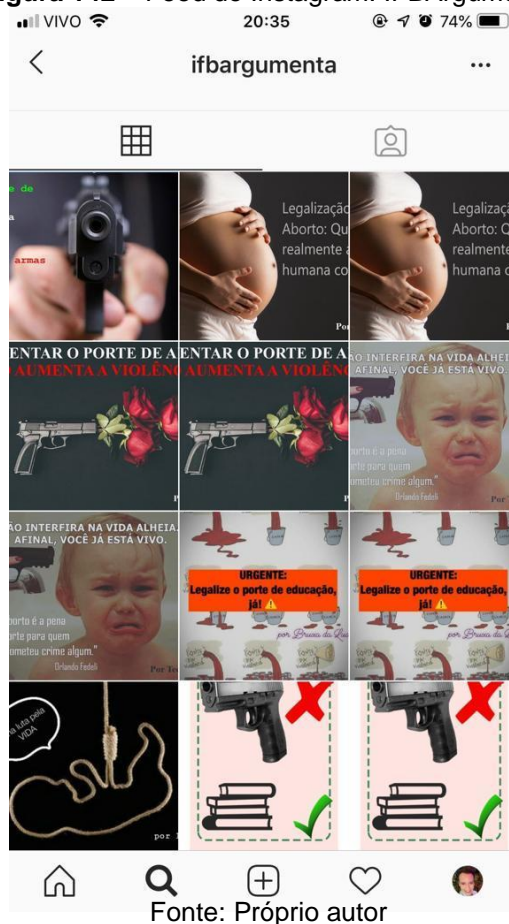
Fonte: Próprio autor

Na figura 140, temos a página inicial do IFBAArgumenta, na qual todas as imagens referentes aos artigos publicados encontram-se reunidas. O referido perfil pode ser encontrado no Instagram pela busca @ifbargumenta. Ao clicar sobre qualquer uma das imagens, o seguidor possui acesso ao feed do perfil e ter disponível para leitura todos os textos publicados. No espaço destinado à biografia, os estudantes produziram as seguintes hashtags para identificação da página, que reúnem as informações principais da proposta de intervenção pedagógica: #Argumentação; #AtividadesNoWhatsApp; #Artigosdeopinião; #Armamentocivil; #LegalizaçãodoAborto; #IFBArreiras; #TécnicoemInformática. Logo abaixo, na aba destaque do stories, denominada "ATENÇÃO!", encontramos maiores descrições sobre a página e seu conteúdo, além de um convite para leitura e interação dos leitores, como mostra a figura 141.

Os artigos de opinião produzidos pelos estudantes foram publicados no espaço destinado à legenda da mídia social, uma vez que o Instagram se destina ao compartilhamento de imagens. Por essa razão, as imagens foram editadas com o título do artigo e o apelido escolhido pelo respectivo autor, a fim de despertar o interesse do seguidor para a leitura do texto, escolhendo qual deseja ler. Como alguns artigos apresentaram um tamanho maior, foi necessário que a publicação desses textos ocorresse em duas etapas, repostando a imagem e dividindo o artigo ao meio, assinalando a segunda parte como continuação. Para manter a linearidade do texto no feed do Instagram, a comissão de estudantes primeiro compartilhou a segunda

parte (continuação) e, em seguida, a primeira. Assim, as imagens replicadas no feed representam um texto dividido em duas partes, como observamos na figura a seguir.

Figura 142 – Feed do Instagram: IFBArgumenta



Fonte: Próprio autor

Os artigos de opinião produzidos representam a síntese das discussões realizadas no WhatsApp, uma vez que os estudantes mantiveram os posicionamentos críticos defendidos ao longo dos debates realizados sobre armamento civil e legalização do aborto, utilizando em grande parte os mesmos argumentos produzidos nos chats, seguindo as tipologias empregadas e expressando diversas relações de sentido por meio de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição também utilizados ao longo das discussões. Desse modo, a construção da argumentação nos debates realizados no WhatsApp pode ser encontrada na produção do gênero argumentativo artigo de opinião.

Os artigos de opinião produzidos pelos estudantes para publicação no Instagram a partir dos temas debatidos no WhatsApp foram analisados considerando-

se também apenas uma única categoria – Argumentação – subdividida em quatro (04) subcategorias: 1) Delimitação do posicionamento crítico; 2) Relação estabelecida entre a imagem e a direção argumentativa do texto compartilhado no Instagram; 3) Tipologia dos argumentos produzidos e 4) Utilização de operadores argumentativos e marcadores de pressuposição na produção dos argumentos.

Nesta etapa de integralização da proposta de intervenção pedagógica, obtivemos como resultado a produção de trinta e um (31) artigos de opinião. Com referência à *primeira subcategoria* de análise, na qual examinamos a escolha da temática e o *posicionamento crítico dos estudantes* diante dela, verificamos que dezessete (17) artigos versam sobre armamento civil, sendo quinze (15) com posicionamento contrário à proposta e apenas dois (02) favoráveis, enquanto quatorze (14) artigos abordam sobre legalização do aborto, sendo sete (07) contrários e sete (07) favoráveis à proposição.

Quanto à *segunda subcategoria* de análise, na qual investigamos a relação estabelecida entre as imagens escolhidas pelos estudantes e a direção argumentativa do texto, constatamos que em todos os trinta e um (31) artigos produzidos, os estudantes selecionaram imagens que se relacionam diretamente ao tema abordado no texto, bem como ao posicionamento crítico assumido, pretendo, assim, despertar a atenção do seguidor para a leitura do artigo.

Para fins de exemplificação, considerando a primeira e segunda subcategorias supracitadas, apresentamos, a seguir, a análise de oito (08) artigos de opinião produzidos e compartilhados no Instagram, assim distribuídos: quatro (04) artigos sobre **armamento civil**, sendo **dois (02) contrários** e **dois (02) favoráveis** à proposta; e quatro (04) artigos sobre **legalização do aborto**, sendo **dois (02) contrários** e **dois (02) favoráveis** à proposição. Com exceção dos únicos dois artigos que expõem argumentos favoráveis ao armamento civil, os demais apresentados e analisados a seguir foram selecionados seguindo o critério de expressiva participação do estudante no chat de discussão cujo tema corresponde ao do escolhido para a produção textual.

Figura 143 – Artigo de opinião da estudante Bruxa da Lua (IFBArgumenta)



Fonte: Próprio autor

Figura 144 – Artigo de opinião da estudante Branca de Neve (IFBArgumenta)



Fonte: Próprio autor

Na figura 143, encontramos o artigo de opinião **“URGENTE: Legalize o porte de educação, já!”** produzido pela estudante Bruxa da Lua, que se manifesta de forma contrária à proposta de armamento civil. Segundo a estudante, a posse de armas para civis pode desencadear o aumento da violência no Brasil. Como propostas alternativas, Bruxa da Lua propõe maiores investimentos na educação e transformações no sistema carcerário. No decorrer do texto, a estudante traça uma relação causal entre a ausência de escolaridade e a criminalidade e, ao final, reforça a necessidade de educação de qualidade, disponibilização de bons materiais e capacitação de professores, além de apontar as necessárias reformas no sistema

carcerário, que devem incluir a oferta de educação aos presidiários e a realização de trabalho sociais por eles. Na figura utilizada pelo estudante, observamos a fonte da violência enchendo diversos baldes que representam as cadeias, o que indica a superlotação carcerária. Ao final da imagem, vemos uma rolha tapando o buraco da fonte, a fim de reduzir o enchimento dos baldes. Relacionando a imagem ao texto da estudante, fica subentendido que a rolha representa os investimentos em educação que devem estancar os índices de violência.

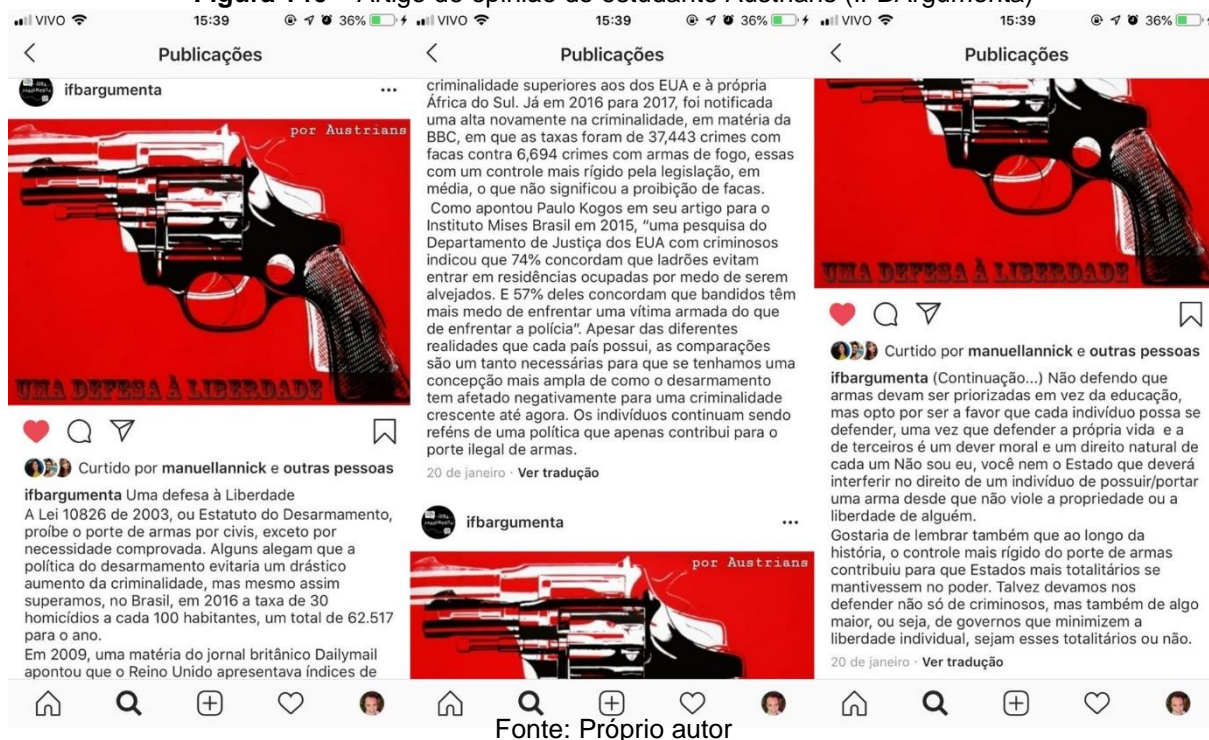
A estudante Branca de Neve, figura 144, também com posicionamento contrário à proposta de armamento civil, intitula seu artigo como “**Segurança ou hesitação?**”, no qual explora os índices de violência no Brasil decorrente do uso de armas de fogo. Conforme a estudante, o armamento civil poderia agravar esses índices, uma vez que de posse de armas, algumas pessoas não hesitariam em utilizá-la em momentos de fúrias, como nas brigas de trânsito, por exemplo, causando danos a si e à sociedade. Como proposta alternativa, Branca de Neve sugere políticas públicas de segurança para combater a criminalidade, indicando, ao final do texto, a necessidade de desarmamento dos criminosos, aperfeiçoamento na formação e melhoria no pagamento dos policiais, bem como desenvolvimento de projetos educacionais desde a educação básica. A estudante trabalha no artigo com a imagem de duas mãos com uma arma de fogo apoiada em duas elas, o que vai de encontro ao questionamento proposto pela estudante: segurança ou hesitação?

Figura 145 – Artigo de opinião do estudante Pequeno Príncipe (IFBArgumenta)



Fonte: Próprio autor

Figura 146 – Artigo de opinião do estudante Austrians (IFBArgumenta)



Fonte: Próprio autor

Intitulado **“Armamento Civil: A liberdade para se defender”**, o artigo do estudante Pequeno Príncipe, figura 145, traz um ponto de vista favorável ao armamento civil. Em seu texto, o estudante argumenta que o estatuto do desarmamento proporcionou o crescimento do quantitativo de armas ilegais no país, principalmente de posse dos criminosos. Ademais, enfatiza o uso de armas de fogo de forma defensiva, em legítima defesa, contra a ação de criminosos e de governos autoritários. Conforme Pequeno Príncipe, o uso de armas de fogo por civis de forma defensiva culminaria em maior segurança dos cidadãos, visto que, como aponta no final do seu texto, o desarmamento cerceou a liberdade e deixou a segurança como obrigação do Estado, que não a assegura de forma eficaz. Para compartilhamento no Instagram, o estudante utiliza uma charge que, por meio de dois personagens em uma parada de ônibus, expõe o assalto como uma prática corriqueira na vida de pessoas que utilizam transporte público. A charge evidencia uma das possíveis situações em que o cidadão pode usar uma arma de fogo em prol de sua segurança, como defende Pequeno Príncipe.

Na figura 146, observamos o artigo do estudante Austrians, nomeado **“Uma defesa à liberdade”**, no qual argumenta em favor da posse e do porte de armas de fogo por civis, tendo em vista o aumento da segurança e a luta contra a criminalidade. Para isso, no desenvolvimento do texto, o estudante apresenta dados estatísticos do Brasil e de outros países a fim de tecer comparações entre realidades distintas quanto ao armamento civil. Conforme o estudante, o estatuto do desarmamento fez com que os indivíduos se tornassem reféns da criminalidade crescente em decorrência da aquisição ilegal de armas. Austrians sustenta a tese de que o indivíduo tenha o direito de possuir e portar uma arma de fogo para defesa pessoal e de outras pessoas, sem interferência do Estado, desde que não intervenha na liberdade e na propriedade de outrem. Assim como Pequeno Príncipe, Austrians enfatiza que as armas podem ser utilizadas não apenas contra criminosos, mas também contra governos totalitários. A imagem escolhida pelo estudante traz a imagem de dois revólveres sobrepostos, um de cor branca e outro de cor preta em plano de fundo vermelho. O contraste entre o branco e o preto pode simbolizar a dupla possibilidade de uso da arma de fogo, tanto para a criminalidade quanto para a segurança. O fundo vermelho nos remete inevitavelmente ao sangue derramado, uma vez que usada para criminalidade ou para a segurança a arma de fogo poderá machucar ou provocar uma morte.

Figura 147 – Artigo de opinião do estudante Joaquim (IFBArgumenta)

nasce. Além de que, o aborto não se caracteriza apenas como “uma das opções” possíveis a serem feitas sobre um filho que uma mulher carrega. Na verdade, é a pior delas, com consequências físicas, psicológicas e também emocionais.

Há um amplo questionamento em torno da determinação de quando a vida de fato se inicia, em outras palavras quando exatamente o feto (como se já não fosse um ser) se torna um ser humano. Para mim, no momento em que o espermatozoide fecundou o óvulo, já existe naquele momento, fisicamente, uma vida, um ser humano, então, comecemos daqui. Depois desse ponto, a questão já não é sobre quando a vida começa, mas quando ela passa a ter direitos, e isso a ciência não pode, em hipótese alguma, estabelecer, como afirma o biólogo José Roberto Goldim, professor de bioética da UFRGS. Além de que, é necessário que todos os estágios da vida sejam igualmente valorizados. Como afirma Dalton Luiz de Paula Ramos, professor titular de bioética da Unifesp, ao nascer, a criança não fala, não anda e carece de diversas características que só vai ganhar mais tarde. Mas nem por isso negamos a ela a mesma dignidade de um adulto. É inegável o fato de que o feto é sim uma vida, e além disso, em completo potencial de desenvolvimento tanto físico quanto psicológico. (Continua...)

21 de janeiro · Ver tradução

ifbargumenta (Continuação...)

Muitos argumentam o fato de que garantir esse direito à classe feminina é contribuir para sua liberdade de escolha, entretanto, no momento em que uma mulher engravida, passa a ter outro ser se desenvolvendo fisicamente dentro dela, não é meramente uma extensão de seu corpo. Caso a mulher de fato não queira a criança sob nenhuma hipótese, ela tem a possibilidade de dá-la para adoção, mas para evitar a questão burocrática, que inclusive afeta a criança no seu processo de crescimento, ela pode procurar pessoas que queiram (muitas delas não podem ter filhos, por exemplo). Entretanto, ressalvo a necessidade de se diminuir a burocratização no processo de adoção em nosso país, entretanto, apesar disso, uma opção “mais fácil” (dar a criança) é melhor que a “mais fácil” (matar). Uma pesquisa feita nos Estados Unidos revelou que, após a legalização do aborto no país, quem mais recorria a ele eram mulheres negras, pobres e latinas, que, muito provavelmente, viram no aborto uma única solução. Talvez essas mulheres não tiveram apoio familiar, do próprio marido/namorado. Nesses casos, seria importante o acolhimento dessas mulheres por parte de instituições, amigos, entre outros, para que elas tenham amparo. Pode-se então notar que mulheres que possuem apoio familiar e boas condições financeiras não recorrem ao aborto por passaram a vê-lo de fato como a pior escolha, justamente por existirem outras melhores. Por exemplo, mulheres que recebem apoio e possuem condições suficientes acabam por repensar a questão abortiva, muitas vezes desistindo do ato, uma vez que as consequências do ato de abortar são terríveis, tanto físicas quanto psicológicas.

Debater sobre aborto é muito fácil quando já se teve o privilégio de nascer, e hoje debate-se por revogar essa dádiva tão divina. É uma questão também de ver o próximo e enxergá-lo como alguém, uma vida, um potencial, uma questão de empatia. Aborto é e sempre deve ser um crime, pois é um atentado a alguém que nem ao menos sabe se defender.

21 de janeiro · Ver tradução

ifbargumenta A temática da legalização do aborto tem se tornado cada vez mais presente em todos os meios de socialização, meu posicionamento se mostrou contra a proposta de legalização por três motivos principais: sou cristão, sou ser humano e

Fonte: Próprio autor



Fonte: Próprio autor

A figura 147 apresenta o artigo do estudante Joaquim, contrário à proposição de legalização do aborto, cujo título é ***“A vida ávida por ela mesmo”***. Nesse artigo, o estudante ressalta três motivos iniciais que justificam seu posicionamento: ser cristão, ser um ser humano e ter nascido. Todavia, o estudante não desenvolve sua argumentação pautada em princípios religiosos cristãos, mas discute sobre o momento em que a vida se inicia e quando ela passa a ter direitos, com referências de estudiosos da Bioética. Joaquim aponta como alternativa ao aborto a disponibilização do bebê para adoção, mesmo reconhecendo que os processos adotivos no Brasil são bastante burocráticos. Ademais, o estudante destaca a importância do apoio da família, de amigos e de instituições para que a mulher grávida desista do aborto, que pode lhe trazer danos físicos e psicológicos. O estudante considera, ao término do texto, que o nascimento é uma dádiva divina e que o aborto se configura como um crime contra uma vida indefesa. Joaquim selecionou uma imagem condizente com seu ponto de vista sobre a questão, na qual encontram-se duas mãos, tendo na palma de uma delas um feto. A mão que carrega o feto transmite a simbologia do cuidado, enquanto a outra avança em sua direção no sentido de agarrá-lo, retirá-lo do aconchego, o que evidencia a tentativa do aborto.

Também com ponto de vista contrário à legalização do aborto, o estudante Tech In9, figura 148, constrói seu artigo intitulado **“Não interfira na vida alheia. Afinal, você está vivo”**. Em seu texto, Tech In9 argumenta que o aborto representa um ato desumano e antiético, uma vez que interrompe uma vida em andamento. O estudante se apoia no mandamento bíblico “não matarás” e, ao longo do artigo, afirma que a vida tem início no momento da fecundação, contrariando o argumento de que o feto não possui vida. Tech In9 também se posiciona contra o aborto em casos de estupro e incesto, pois para ele o procedimento pode ocasionar prejuízos à saúde emocional da mulher. No artigo, o estudante também frisa que o feto sente as dores provocadas pelo aborto, porque alguns de seus sistemas já estão desenvolvidos. Tech In9, assim como Joaquim, aponta como proposta alternativa a adoção, visto que muitas mulheres que não podem ter filhos desejam adotar um. O estudante conclui seu texto afirmando que a vida é um direito de todos e que o aborto é uma prática criminosa que deve ser combatida. Tech In9 usa para publicação uma imagem apelativa, na qual uma arma de fogo é apontada para a cabeça de um bebê, traçando, assim, uma analogia com a vida do feto ameaçada por meio do ato criminoso do aborto.

Figura 149 – Artigo de opinião da estudante Diana (IFBArgumenta)

ifbargumenta É progressivo o número de mulheres adolescentes e adultas que engravidam, mesmo sem condições, e optam pelo aborto. De acordo com o Globo, 55,7 milhões de abortos são feitos anualmente, e mesmo diante desse funesto número, parte da população ainda insiste em ser contra a legalização.

Antes de qualquer coisa, nenhum método contraceptivo é 100% eficaz. Nunca passei pela situação, e talvez isso não me dê o direito de debater com argumentos que eu mesma construí de forma racional, mas quem disse que não legalizar diminuirá a quantidade de abortos que já acontecem em todo o Brasil e no mundo? De acordo com o site do Exame, só em São Paulo mais de 500 mil mulheres por ano abortam clandestinamente, sem considerar todas as outras regiões do país e do mundo, pois o fato dele ser proibido em 119 países não impede que ele seja realizado. Ar dessa forma, é melhor legalizar ou deixar que continue sendo realizado clandestinamente com horrendas consequências? Enquanto a sociedade ainda se limita pelo afeto ou religião (que de certa forma deve ser respeitada e indagar sobre isso seria intolerância da minha parte), muitas mulheres morrem em processos de aborto realizados de maneira errada, e 25% delas permanecem com sequelas e necessitam do apoio médico, que se não for legalizado, não haverá. Ademais, quantas vezes vocês já andaram na rua e encontraram diversas crianças pedindo comida ou um ajuda? E o pior de tudo, quantas vezes você a ignorou? Muitos nascem e vivem sofrendo o resto da vida, por isso não adianta reclamar que o feto sofrerá com o aborto.

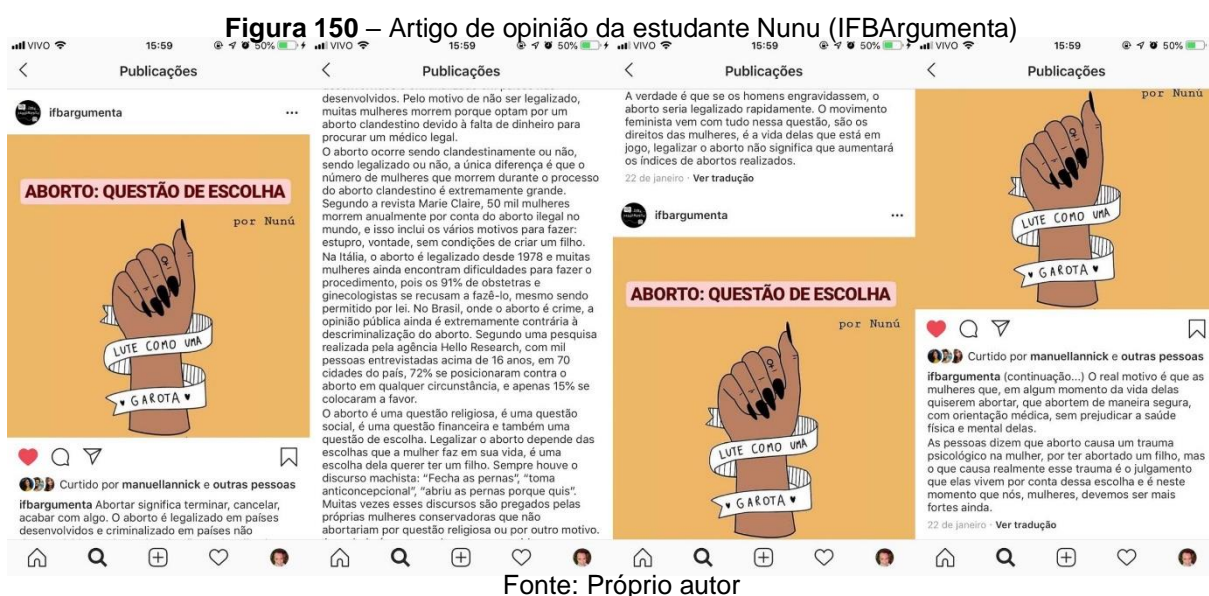
a quantidade de abortos que já acontecem em todo o Brasil e no mundo? De acordo com o site do Exame, só em São Paulo mais de 500 mil mulheres por ano abortam clandestinamente, sem considerar todas as outras regiões do país e do mundo, pois o fato dele ser proibido em 119 países não impede que ele seja realizado. Ar dessa forma, é melhor legalizar ou deixar que continue sendo realizado clandestinamente com horrendas consequências? Enquanto a sociedade ainda se limita pelo afeto ou religião (que de certa forma deve ser respeitada e indagar sobre isso seria intolerância da minha parte), muitas mulheres morrem em processos de aborto realizados de maneira errada, e 25% delas permanecem com sequelas e necessitam do apoio médico, que se não for legalizado, não haverá. Ademais, quantas vezes vocês já andaram na rua e encontraram diversas crianças pedindo comida ou um ajuda? E o pior de tudo, quantas vezes você a ignorou? Muitos nascem e vivem sofrendo o resto da vida, por isso não adianta reclamar que o feto sofrerá com o aborto.

Não podemos permanecer diante desse caos, aborto é muito mais que a retirada de um bebê, são duas vidas em jogo, a vida da criança será diferente após o seu nascimento, não estará mais protegido por uma placenta. A humanidade precisa progredir, a saúde precisa de investimentos, a sociedade só precisa lutar e se conscientizar naquilo que será melhor para as pessoas. Até por que, a vista de quem está mais acima, de quem não tem problemas a enfrentar, sempre será menos complicada.

20 de janeiro · Ver tradução

Curtido por manuellannick e outras pessoas

Fonte: Próprio autor



Na figura 149, observamos o artigo produzido pela estudante Diana, que se expõe favoravelmente à legalização do aborto. Em seu texto, cujo título é **“O mundo aqui fora não lhe cobrirá com uma placenta”**, Diana discute sobre o alto número de abortos realizados clandestinamente em péssimas condições, o que ocasiona sequelas para as mulheres e até mesmo a morte de muitas delas. Para a estudante, a legalização do aborto possibilitaria que o procedimento fosse realizado de forma correta e em melhores condições. Ademais, questiona a eficácia dos métodos anticoncepcionais e argumenta que muitas crianças sofrem após o nascimento, vivendo em situação de miséria. Na conclusão do texto, Diana ressalta o argumento de que a vida da criança será diferente após o nascer, além de enfatizar a necessidade de investimentos na saúde pública e a luta pela conscientização da sociedade quanto ao que será melhor para as pessoas. A imagem escolhida pela estudante faz jus ao título dado ao artigo, uma vez que apresenta um feto dentro de um balão vermelho, na representação de uma placenta, ameaçado por uma mão que segura uma agulha. Em consonância com o posicionamento crítico de Diana, a referida imagem produz o sentido de que uma vez estourado o balão/a placenta, a criança estará sujeita aos problemas do mundo externo.

Por fim, a figura 150 traz o artigo denominado **“Aborto: questão de escolha”**, no qual a estudante Nunu defende a legalização do procedimento, enfatizando o número de mulheres que morrem pela realização de abortos clandestinos. A

estudante discorre sobre a legalização da prática em países desenvolvidos, como a Itália, por exemplo, e a criminalização em países em desenvolvimento, como o Brasil. Ademais, a estudante traz informações brasileiras sobre a massiva rejeição à proposta de legalização do aborto, todavia ressalta que o aborto é uma questão de escolha, e a mulher deve decidir se quer ter ou não um filho. Nunu critica os discursos machistas de culpabilização da mulher pela gravidez e destaca a luta do movimento feminista pela garantia do direito ao aborto, realizado de maneira segura e sem prejuízos à sua saúde. Ao término do texto, a estudante contesta o argumento de que o aborto provoca danos à saúde psicológica da mulher e afirma que os maiores traumas são gerados pelo julgamento da sociedade. Nunu escolhe uma imagem condizente ao seu posicionamento feminista em defesa da legalização do aborto, que exibe uma mão feminina em punho erguido, tatuada em um dos dedos o espelho de Vênus, símbolo feminino, e uma faixa ao redor do pulso onde está escrito: “lute como uma garota”. O uso dessa imagem reforça a ideia de luta das mulheres pelo direito ao aborto legal e seguro.

Passando à *terceira subcategoria* de análise – *tipologia dos argumentos produzidos*, identificamos os tipos de argumentos produzidos pelos estudantes na produção dos artigos de opinião sobre armamento civil e legalização do aborto, conforme as classificações estabelecidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), estudadas, também, por Fiorin (2017). No quadro a seguir, apresentamos as tipologias empregadas pelos estudantes na produção textual, com alguns exemplos de argumentos elaborados, organizados em suas respectivas classificações.

Quadro 18 – Tipologia dos argumentos produzidos pelos estudantes nos artigos de opinião

	TIPOLOGIAS	EXEMPLOS DE ARGUMENTOS CONSTRUÍDOS
01	Contradição e incompatibilidade	“Mas, sabe-se que combater a violência com o mesmo instrumento que a causa só iria aumentá-la.” (Estudante Bruxa da Lua)
02	Identidade e definição	“O aborto é basicamente a interrupção da gravidez, que pode ser espontâneo ou induzido.” (Estudante Biscoito) “Abortar significa terminar, cancelar, acabar com algo.” (Estudante Nunu)
03	Inclusão ou divisão	“As complicações por aborto permitem o consumo excessivo de recursos hospitalares, tais como: bolsas de sangue, centro cirúrgico e leito de UTI.” (Estudante Dú)

		<i>“O código penal brasileiro prevê duas situações: quando o aborto é necessário para salvar a vida da gestante e em caso de estupro.” (Estudante Uzumaky)</i>
04	Comparação	<i>“Vivemos em uma realidade brasileira na qual a violência só aumenta, assim como a falta de segurança pública que deveríamos ter por direito.” (Estudante Radaly)</i>
05	Probabilidade	<i>“muitas mulheres morrem em processos de aborto realizados de maneira errada, e 25% delas permanecem com sequelas e necessitam do apoio médico, que se não for legalizado, não haverá.” (Estudante Diana)</i>
06	Implicação	<i>“É entendível também que o Estado deve melhorar sua disponibilidade para tratar dos casos em que a gestante tem chance de vir a óbito se não tirar o feto.” (Estudante Uzumaky)</i>
07	Concessão	<i>“as mulheres engravidam mesmo tentando evitar o filho, já que nenhum método é 100% seguro.” (Estudante Cuco)</i>
08	Ligação Causal (Sucessão)	<i>“a oposição ao desarmamento surge devido ao descontentamento com a situação da segurança pública.” (Estudante Gandolfo Psicodélico)</i> <i>“No Brasil, cerca de 2 mil mulheres morem por fazer aborto de forma clandestina, e cerca de 15 mil mulheres precisam de atendimento médico especializado devido a complicação no seu quadro de saúde por conta por conta da interrupção da gravidez.” (Estudante Vevé)</i>
09	Pragmático (Sucessão)	<i>“Consequente à posse de arma, essas pessoas estão colocando toda a família em perigo, pois se alguém que não tenha os devidos cuidados a encontrar, pode gerar grandes estragos e acabar matando inocentes.” (Estudante Aurora)”</i> <i>“Dada a essa realidade, torna-se visível que aumentar as armas, consequentemente, aumentaria o número de homicídios.” (Estudante Capitolina)</i> <i>“O aborto também pode trazer consequências ao corpo da mulher, caso sejam tardios podem causar hemorragia, laceração e perfuração do útero.” (Estudante Capitalist Sucker)</i>
10	Direção (Sucessão)	<i>“a legalização do porte de armas pelos cidadãos culminaria na intensificação das mazelas já existentes atualmente, pois os homens causariam a sua autodestruição.” (Estudante Marvin)</i> <i>“A questão é que permitir o acesso e a condução de armamentos não surtirá os efeitos almejados e poderão até intensificar alguns acontecimentos devido às condições da segurança pública atual</i>

		<i>que burocratizam o processo para conseguir a licença do porte de armas.” (Estudante Sol)</i>
11	Grupos e membros (Coexistência)	<i>“Sempre houve o discurso machista: “Fecha as pernas”, “toma anticoncepcional”, “abriu as pernas porque quis”. Muitas vezes esses discursos são pregados pelas próprias mulheres conservadoras que não abortariam por questão religiosa ou por outro motivo.” (Estudante Nunu)</i>
12	Autoridade (Coexistência)	<i>“No entanto, como define John Locke, é dever do Estado garantir o direito à liberdade, à propriedade privada e à vida de seus cidadãos como parte do contrato social que justifica sua dominação.” (Estudante Gandolfo Psicodélico)</i> <i>“Flavio Quintela e Bene Barbosa em seu livro “Mentiram para mim sobre o Desarmamento” afirmam que existem duas maneiras de uso para as armas, o ofensivo, que é o considerado crime, e o defensivo.” (Estudante Pequeno Príncipe)</i> <i>“Depois desse ponto, a questão já não é sobre quando a vida começa, mas quando ela passa a ter direitos, e isso a ciência não pode, em hipótese alguma, estabelecer, como afirma o biólogo José Roberto Goldim, professor de bioética da UFRGS.” (Estudante Joaquim)</i>
13	Exemplo	<i>“Em 2009, uma matéria do jornal britânico Dailymail apontou que o Reino Unido apresentava índices de criminalidade superiores aos dos EUA e à própria África do Sul.” (Estudante Austrians)</i> <i>“Nos EUA, por exemplo, onde o porte e compra desses artigos não tem grande restrição, são comuns os casos de assassinatos ou mesmo de chacinas promovidas por civis.” (Estudante Branca de Neve)</i>
14	Ilustração	<i>“Casos como o recente assassinato coletivo no estado Carolina do Sul (EUA), em que nove pessoas negras foram vítimas de racismo, levado às últimas consequências, apenas reitera que facilitar o acesso da população às armas não é uma boa alternativa.” (Estudante Marvin)</i> <i>“O aumento dos casos de crime de ódio reforça meus argumentos, assim como os casos que aconteceram nos EUA, como a tragédia de Columbine.” (Estudante Horizon)</i>
15	Analogia	<i>“Portanto, mesmo pessoas que teoricamente estão aptas para portar armas cometem essas atrocidades, então por que isso não aconteceria com “cidadãos de bem”, já que também sofrem influências do meio?” (Estudante Capitolina)</i>

		<i>“Se acha que deveria legalizar, pois há mulheres que o praticam mesmo sendo crime, então, por que não liberar os roubos, assassinatos e o estupro? As pessoas fazem mesmo sendo crime, não é?”</i> (Estudante Capitalist Sucker)
16	Alusão histórica	<i>“Até o ano de 2003, em que o Brasil legalizava a posse de armas, a violência atingia números proporcionais aos da atualidade, o que evidencia a impotência de tal estratégia em minimizar o cenário crítico e caótico no qual estamos inseridos.”</i> (Estudante Clover)
17	Dissociação	<i>“Para entender o que é vida, primeiramente precisamos entender o que é morte. Em países como Estados Unidos e Brasil, morte é a ausência total de ondas cerebrais, então o contrário disso seria a vida.”</i> (Estudante Pike)

Fonte: Próprio autor

Consoante o quadro acima, verificamos que os estudantes empregaram na produção do artigo de opinião as mesmas técnicas argumentativas utilizadas nas atividades de discussão nos chats do WhatsApp, contemplando argumentos quase-lógicos (contradição, identidade e definição, comparação, entre outros), argumentos baseados na estrutura do real (relações de sucessão e coexistência), argumentos que fundamentam a estrutura do real (exemplos e ilustrações) e argumentos que assinalam dissociação de ideias, classificações essas estabelecidas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Como argumento que expressa **contradição e incompatibilidade**, a estudante Bruxa da Lua apresenta em seu texto a impossibilidade de resolução do problema da violência com os mesmos instrumentos que a provocam – as armas de fogo – apontando, assim, para um contraste de ideias. O argumento de **identidade e definição** é explorado pelos estudantes Biscoito e Nunu na produção dos artigos, em que trazem o conceito de aborto inicialmente para, em seguida, adentrarem nas discussões. Quanto ao argumento de **inclusão e divisão**, observamos mais uma vez a preferência dos estudantes pela divisão, como mostram os enunciados produzidos pelos estudantes Dú e Uzumaky. O primeiro elenca os recursos hospitalares utilizados em excesso para cuidado de mulheres que praticam o aborto, e o segundo especifica as situações em que a legislação brasileira autoriza o procedimento de forma legal.

A estudante Radaly constrói um argumento de **comparação** ao estabelecer semelhanças entre o aumento da violência e o aumento da ausência de segurança pública no Brasil. Por sua vez, a estudante Diana produz em seu texto um argumento de **probabilidade** ao afirmar que com a legalização do aborto, não mais ocorrerão mortes de mulheres em decorrência de procedimentos clandestinos. O estudante Uzumaky elabora um argumento de **implicação** ao demonstrar que, nos casos de risco de morte, se o feto não for retirado, a gestante falece. Assim como a implicação, o argumento de **concessão** também estabelece relações entre premissas, no entanto rompe a lógica da impossibilidade, quebra expectativas e dá acesso à descontinuidade (FIORIN, 2017). Nesse sentido, o estudante Cuco expõe que apesar de tentarem evitar um filho por meio do uso de métodos anticoncepcionais, as mulheres engravidam.

As relações de sucessão são encontradas nos artigos de opinião por meio da produção de argumentos de ligação causal, argumentos pragmáticos e argumentos de direção. Os estudantes Gandolfo Psicodélico e Vevé produziram enunciados que exprimem **ligações causais**. Gandolfo Psicodélico apresenta o descontentamento da população com a segurança pública como a causa das oposições ao desarmamento. Por seu turno, Vevé expõe que o aborto clandestino é o fator que leva à morte de 2 mil mulheres e ao atendimento hospitalar de 15 mil delas no Brasil. Os argumentos **pragmáticos**, que dão ênfase às consequências, são empregados pelos estudantes na construção da argumentação. Aurora e Capitolina apontam para as consequências do armamento civil, que envolvem riscos à família, morte de inocentes e aumento do número de homicídios. O estudante Capitalist Sucker destaca a hemorragia, a laceração e perfuração do útero como consequências do aborto para o corpo da mulher. Os argumentos de **direção** exacerbam as consequências negativas de um fato, que podem acontecer futuramente. A estudante Marvin discorre sobre a intensificação das mazelas e a autodestruição para qual encaminha a legalização do porte de armas. Do mesmo modo, a estudante Sol evidencia que o armamento civil pode impulsionar os problemas de segurança pública.

No tocante às relações de coexistência, constatamos o uso de argumentos de grupos e membros e argumentos de autoridade, esses últimos bastante utilizados por uma grande parte dos estudantes. Os argumentos de **grupos e membros** colocam em perspectiva o grupo pelas pessoas que dele fazem parte. Nesse sentido, a

estudante Nunu destaca em seu argumento o grupo de mulheres conservadoras que criticam o aborto e apresentam discursos machistas em relação à gravidez. Quanto aos argumentos de **autoridade**, o estudante Gandolfo Psicodélico cita o filósofo John Locke e suas ponderações sobre os deveres do Estado para com os cidadãos; Pequeno Príncipe debate as formas de utilização das armas de fogo conforme Flavio Quintela e Bene Barbosa; e Joaquim traz a discussão sobre a garantia de direitos aos vivos, fundamentando-se no professor de bioética José Roberto Goldim.

Os argumentos por **exemplo** trazem casos concretos para proceder a generalizações. Nesse intuito, o estudante Austrians cita o caso do Reino Unido, cuja posse e porte de armas são bastante restritivos, mas que apresentou índices de criminalidade superiores aos Estados Unidos. O exemplo foi usado pelo estudante a fim de sustentar a tese de que o desarmamento não corresponde necessariamente à diminuição da criminalidade. De forma contrária, a estudante Branca de Neve também cita os Estados Unidos e as constantes ocorrências de assassinatos e chacinas para argumentar que a posse de armas resulta em aumento da criminalidade. Os argumentos por **ilustração** apresentam casos particulares para reforçar uma ideia bastante difundida. Os estudantes Marvin e Horizon apresentam, respectivamente, o assassinato coletivo na Carolina do Sul e a tragédia de Columbine nos Estados Unidos como ilustrações para reforçar a ideia de que o acesso facilitado a armas de fogo ocasiona mais crimes.

Os argumentos por **analogia** assentam-se na experiência com o objetivo de determinar relações de identidade ou diferença, passando-se de um domínio ou sentido a outro. A estudante Capitolina faz uma analogia entre as pessoas aptas a portar armas de fogo e os “cidadãos de bem”, transpondo a ideia de que assim como os primeiros podem usar de forma inadequada armas de fogo, embora tenham preparação para uso correto, os “cidadãos de bem” também podem fazer mau uso delas influenciados pelo meio. Assim como no chat, o estudante Capitalist Sucker contraria a ideia de legalização do aborto justificada por sua constante ocorrência, mesmo se tratando de uma prática ilegal, e mais uma vez constrói uma analogia entre a procedimento criminoso e outros tipos de crimes, elucidando que esses também poderiam se tornar legais, uma vez também acontecem, embora sejam ilícitos.

A estudante Clover utiliza o argumento por **alusão histórica** em seu artigo para discutir sobre os altos índices de violência no Brasil até o ano de 2003, quando o

estatuto do desarmamento foi aprovado. Clover sinaliza a ineficiência da estratégia de armamento civil no combate à criminalidade no contexto atual, tendo em vista os altos índices de violência apresentados no passado. Enfim, temos o argumento por **dissociação**, que separa ideias que aparecem em pares hierarquizados. Na dissociação, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), não há ligação entre os conceitos e, após a separação dos elementos, um deles tende a ser mais valorizado do que o outro. Em seu artigo, o estudante Pike constrói um argumento a partir da definição e dissociação entre vida e morte, com o objetivo de debater sobre quando a vida do feto efetivamente se inicia e até que período gestacional a gravidez pode ser interrompida.

No tocante à *quarta subcategoria*, analisamos o emprego de *operadores argumentativos e marcadores de pressuposição* na construção da argumentação nos artigos de opinião. Conforme os estudos de Ducrot (2009), Koch (2013) e Guimarães (1987), apresentamos e analisamos no quadro abaixo alguns operadores argumentativos e suas respectivas relações de sentido utilizados pelos estudantes nas produções textuais.

Quadro 19 – Operadores argumentativos utilizados pelos estudantes nos artigos de opinião

CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS DE EMPREGO DOS OPERADORES NOS ARGUMENTOS
a) Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma mesma conclusão.	<p>“No Brasil, encontramos um alto índice de violência, em que cerca de cinco pessoas são mortas por hora, de acordo com a OMS, vítimas de violência, o que proporciona ao cidadão buscar novas formas de defesa, inclusive procurando adquirir o próprio armamento.” (Estudante Waves)</p> <p>“[...] permitir o acesso e a condução de armamentos não surtirá os efeitos almejados e poderão até intensificar alguns acontecimentos devido às condições da segurança pública atual [...]” (Estudante Sol)</p>
b) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.	<p>“O aborto é uma questão religiosa, de medicina, de justiça e de escolha” (Estudante Cuco)</p> <p>“Além disso, é possível observar que a população brasileira não é suficientemente educada para não ampliar o uso da arma de fogo em situações que não envolvem apenas legítima defesa.” (Estudante Clover)</p>

	<p>“Não sou eu, você nem o Estado que deverá interferir no direito de um indivíduo de possuir/portar uma arma desde que não viole a propriedade ou a liberdade de alguém.” (Estudante Austrians)</p>
<p>c) Operadores que introduzem uma conclusão relativamente a argumentos apresentados em enunciados anteriores.</p>	<p>“Dessa forma, é preciso que ocorram campanhas de prevenção, realizados pelos órgãos de saúde e educação, além da participação ativa da família para que, assim, não aconteçam mortes e sim mais vidas.” (Estudante Líla)</p> <p>“Estamos em um país onde se adultera o resultado da CNH com digital de silicone, onde os mais privilegiados compram o gabarito do Enem, portanto, não temo as armas, elas são apenas objetos, meu temor são os seres humanos que as portariam.” (Estudante Odara)</p>
<p>d) Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões opostas.</p>	<p>“Os grupos contrários ao desarmamento elaboram diversos argumentos que ora se baseiam em concepções equivocadas, ora em dados incompletos, mas ignoram que o processo ocorreu democraticamente.” (Estudante Gandolfo Psicodélico)</p> <p>“Muitas mulheres, em razão da cultura histórica e religiosa, veem-se privadas do direito de decidir sobre a continuidade ou não de uma gestação.” (Estudante Lottus)</p> <p>“Dessa forma, é melhor legalizar ou deixar que continue sendo realizado clandestinamente com horrendas consequências?” (Estudante Diana)</p>
<p>e) Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão.</p>	<p>“Logo, os órgãos públicos, juntamente com os cidadãos, têm a responsabilidade de lutar e colaborar para a instauração e manutenção da segurança, tanto coletiva quanto individual.” (Estudante Marvin)</p> <p>“[...] um bebê é capaz de sentir a morte como qualquer outro humano.” (Estudante Tech In9)</p> <p>“Uma pesquisa da Universidade de Harvard relata que as armas de fogo são usadas mais para intimidação do que para proteção.” (Estudante Aurora)</p>
<p>f) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior.</p>	<p>“Todavia, penso como os primeiros, pois acabar com a vida de uma criança inocente não é apenas antiético, desumano e moralmente errado.” (Estudante Tech In9)</p> <p>“Nesse viés, segundo os defensores do porte de arma, a liberação irá diminuir a criminalidade, porque os criminosos terão receio de a vítima estar armada e reagir ao crime.” (Estudante Branca de Neve)</p> <p>“Não defendo que armas devam ser priorizadas em vez da educação, mas opto por ser a favor que cada indivíduo possa se</p>

	defender, uma vez que defender a própria vida e a de terceiros é um dever moral e um direito natural de cada um.” (Estudante Austrians)
g) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.	<p>“Sou contra a liberação do porte de armas. Apesar de um possível crescimento na indústria armamentista, além de empregos gerados e expansão econômica, seria prejudicial para a qualidade de vida e segurança pública.” (Estudante Horizon)</p> <p>“Muitas mulheres não possuem condições necessárias para ter um filho, porém isso não é motivo para destruir uma vida, pois temos abrigos e orfanatos que poderiam fornecer uma qualidade de vida melhor para a criança até que a situação em que a mãe se encontra melhore.” (Estudante Dú)</p> <p>“[...] profissionais que apresentam o porte de armas devem deter aptidão psicológica, já que vivenciam riscos constantemente. Entretanto, estão fortemente sujeitos a estresses do meio social.” (Estudante Capitolina)</p>

Fonte: Próprio autor

Em conformidade com o quadro acima, verificamos que os estudantes utilizaram nas produções textuais uma grande parte dos operadores também empregados na construção da argumentação nas atividades desenvolvidas no WhatsApp. Os operadores **inclusive** e **até** foram empregados por alguns estudantes para marcar o argumento mais forte de uma sentença. Consoante o quadro acima, em **“inclusive procurando adquirir o próprio armamento”**, argumento do estudante Waves, o operador em destaque assinala que a busca de aquisição de armamento pessoal é o argumento mais forte do enunciado que apresenta outros argumentos anteriores. Marcadores argumentativos que somam ideias, como **e**, **além disso** e **nem** também foram utilizados, conforme exemplos do quadro. No enunciado do estudante Cuco, o operador argumentativo **e** soma as definições e caracterizações do estudante para o aborto. Os estudantes fizeram uso dos operadores **assim** e **portanto** para assinalar uma conclusão referente a argumentos anteriores. Nesse sentido, a estudante Líla emprega a conjunção **assim** para introduzir sua conclusão de que a não ocorrência de mortes e o nascimento de mais vidas serão o resultado das campanhas de prevenção desenvolvidas pelas áreas da saúde e da educação, com participação da família.

Relações de disjunção foram produzidas pelos estudantes ao utilizarem os operadores argumentativos alternativos **ora...ora** e **ou**, esse último mais utilizado por eles nas produções dos artigos. Como exemplo, temos o argumento do estudante Gandolfo Psicodélico, que utiliza o operador **ora...ora** para expressar a ideia de disjunção inclusiva ao argumentar que as concepções equivocadas e a utilização de dados incompletos fundamentam as ideias dos grupos contrários ao desarmamento. As relações de comparação foram estabelecidas pelos operadores **como**, **tanto...quanto** e **mais...do que**. O estudante Tech In9 opera com o articulador comparativo de igualdade **como** a fim de estabelecer comparações entre um bebê e um adulto com relação ao experienciamento da morte.

Os articuladores argumentativos **porque**, **pois** e **uma vez que** aparecem nas sentenças construídas pelos estudantes para marcar uma justificativa ou explicação, estabelecendo uma relação de causalidade. A título de exemplo, o estudante Austrians utiliza o operador **uma vez que** para encabeçar a sua justificativa favorável à posse e porte de armas, argumentando que a defesa da própria vida e da vida de outras pessoas constitui um direito e um dever moral. Por fim, observamos a utilização de operadores argumentativos que contrapõe argumentos, determinando relações de oposição: **apesar de**, **porém** e **entretanto**. No enunciado do estudante Horizon, a conjunção subordinativa concessiva **apesar de** instaura um fato contrário (o crescimento da indústria armamentista) à ideia expressa na oração principal (os prejuízos à qualidade de vida e à segurança).

Para além dos operadores argumentativos, verificamos a utilização de marcadores de pressuposição pelos estudantes na produção dos artigos de opinião com o intuito de assinalarem conteúdos pressupostos com base no que está posto e que pertence à própria significação do enunciado. Expomos, no quadro a seguir, alguns marcadores de pressuposição empregados pelos estudantes, com exemplos de argumentos elaborados com os referidos marcadores.

Quadro 20 – Marcadores de pressuposição utilizados pelos estudantes nos artigos de opinião

CLASSIFICAÇÃO	EXEMPLOS DE EMPREGO DOS MARCADORES DE PRESSUPOSIÇÃO NOS ARGUMENTOS
a) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado.	“A lei nº 10.826, mais conhecida como o Estatuto do Desarmamento, tornou-se alvo de críticas incessantes nos últimos anos.” (Estudante Gandolfo Psicodélico)

	<p>“De forma geral, não se tratando apenas do Brasil, vários outros países já começaram a discutir a problemática [...]” (Estudante Vevé)</p>
b) Verbos que indicam um ponto de vista sobre o fato expresso pelo seu complemento.	<p>“A discussão sobre o aborto ganha cada vez mais notoriedade por conta das diversas opiniões contrárias sobre o assunto. Muitas pessoas não consideram que uma vida está em jogo.” (Estudante Uzunaky)</p> <p>“Alguns alegam que a política do desarmamento evitaria um drástico aumento da criminalidade [...]” (Estudante Austrians)</p>
c) Adjetivos (ou palavras similares).	<p>“Maquiavel destacou que as armas devem ser usadas em última instância.” (Estudante Odara)</p> <p>“O poder legislativo deve fornecer monitoramento e estabelecer leis mais severas para quem pratica o ato.” (Estudante Dú)</p>
d) Certos advérbios.	<p>“Afinal, a educação dos EUA é melhor e a realidade é totalmente diferente da nossa.” (Estudante Radaly)</p> <p>“Na Itália, o aborto é legalizado desde 1978 e muitas mulheres ainda encontram dificuldades para fazer o procedimento.” (Estudante Nunú)</p>
e) Orações adjetivas (explicativas e restritivas).	<p>“Ademais, mesmo diante das penalidades presentes no Capítulo VII, que trata dos crimes e das penas, há uma ineficiência no controle da posse irregular e do porte ilegal de armas...” (Estudante Capitolina)</p> <p>“Uma mulher que não tem o privilégio de carregar um filho em seu ventre, daria qualquer coisa para ter um bebê em seus braços e chamá-lo de seu.” (Estudante Tech In9)</p>
f) Certas conjunções.	<p>“o armamento Civil não resolverá os problemas da população, mas sim agravá-los ainda mais.” (Estudante Aurora)</p> <p>“vivemos rodeados de informações, além das campanhas que são promovidas pelos órgãos de saúde, mas mesmo assim os casos de gravidez indesejada são frequentes no Brasil.” (Estudante Líla)</p>
g) Verbos denominados “factivos” que são complementados pela enunciação de um fato (pressuposto).	<p>“Penso que o Estado não tem o direito de intervir na decisão de uma mãe em abster-se ou não de um filho.” (Estudante Pike)</p> <p>“Sabemos da capacidade que uma arma tem de retirar uma vida, seja ela qual for.” (Estudante L.)</p>
h) Certos conectores circunstanciais	<p>“A legalização do aborto é, hoje, assunto bastante abordado em diversos ramos da mídia.” (Estudante Gogó)</p>

	<p>“Atualmente, existem diversas formas de se prevenir uma gravidez e muitas são acessíveis para todos.” (Estudante Capitalist Sucker)</p>
--	---

Fonte: Próprio autor

De acordo com o quadro acima, verificamos a utilização dos verbos **tornar-se** e **começar**, que indicam **mudança de estado**, como marcadores de pressuposição, empregados, respectivamente, pelos estudantes Gandolfo Psicodélico e Vevé. O verbo **tornar-se** foi empregado por Gandolfo Psicodélico para sinalizar transformação de estado, pressupondo que o estatuto do desarmamento não era objeto de críticas, mas passou a ser. O verbo **começar** foi utilizado pelo estudante Vevé para mostrar o início do interesse do Brasil e de outros países pelas discussões sobre o aborto, pressupondo que antes os países não debatiam sobre o assunto. Outros verbos também foram usados para marcar pressuposições, como os verbos **considerar** e **alegar**, que **indicam pontos de vista** sobre os enunciados que os complementam. O verbo **considerar** foi utilizado pelo estudante Uzumaky para pressupor que o seu ponto de vista sobre a importância da vida do feto diverge do manifestado pelo sujeito da oração. Igualmente, o estudante Austrians faz uso do verbo **alegar** em seu enunciado, que pressupõe que a visão de alguns indivíduos acerca do refreamento do aumento da criminalidade como resultado da política do desarmamento é contrária ao seu ponto de vista.

Os **adjetivos** também foram usados para sinalizar pressupostos. A estudante Odara, por meio do adjetivo **última** na qualificação do substantivo instância, traz o pressuposto de que o uso de armas pode ser inevitável em alguma circunstância. Em outro argumento, o estudante Dú usa o adjetivo **severas** para se referir às leis que punem a mulher que realiza um aborto, o que pressupõe que a legislação é branda para esse crime. Encontramos, ainda, o uso de alguns **advérbios** que indicam conteúdos pressupostos: **totalmente** e **ainda**. A estudante Radaly faz uso do advérbio de intensidade **totalmente** para pressupor que não existe nenhuma semelhança entre a realidade do Brasil e a dos Estados Unidos. Por seu turno, a estudante Nunu emprega o advérbio **ainda** na suposição de que as mulheres na Itália encontravam e continuam encontrando dificuldades para realização do aborto.

Assim como os adjetivos, as **orações subordinadas adjetivas** também são capazes de assinalar uma pressuposição. Conforme o quadro acima, a estudante Capitolina constrói uma oração adjetiva explicativa que pressupõe que as penalidades do capítulo VII do estatuto do desarmamento são ineficientes para combater a posse e o porte de armas ilegais. O estudante Tech In9 emprega uma oração adjetiva restritiva para pressupor que somente as mulheres que não geraram um filho desejam ter um bebê. As **conjunções *mas sim* e *mas*** (coordenativas adversativas) foram empregadas pelas estudantes Aurora e Líla, nessa sequência. Aurora usa a conjunção ***mas sim*** para introduzir o pressuposto de que o armamento civil agravará os problemas da sociedade; enquanto Líla utiliza a conjunção ***mas*** a fim de pressupor que as campanhas de saúde auxiliam na prevenção de gravidezes indesejadas.

Os **verbos factivos** foram utilizados para pressupor a veracidade do seu complemento. O estudante Pike recorre ao uso do verbo ***penso*** para marcar o pressuposto enunciado de que o Estado não deve intervir na decisão de uma mulher sobre ter ou não um filho. Já o estudante L. trabalha com o verbo ***sabemos*** para assinalar o pressuposto expresso de que uma arma encerra uma vida. Enfim, os **conectores circunstanciais** aparecem na produção dos argumentos dos estudantes, como os adjuntos adverbiais de tempo ***hoje* e *atualmente***. O estudante Gogó utiliza o conector ***hoje*** para marcar a pressuposição de que antes o aborto não era um assunto discutido; e o estudante Capitalist Sucker trabalha com o advérbio ***atualmente*** com o fito de pressupor que no passado não havia muitos métodos de prevenção da gravidez.

Portanto, observamos que os estudantes conseguiram por meio da produção de artigos de opinião integralizar os conhecimentos produzidos nas discussões desenvolvidas no grupo do WhatsApp, o que demonstra que essa ferramenta de mídia não constrói apenas redes sociais, mas também redes educativas que possibilitam a aprendizagem (MOREIRA e TRINDADE, 2017). Outrossim, na produção dos artigos os estudantes puderam exercitar ainda mais a competência argumentativa por meio da construção de tipologias variadas de argumentos que expressam relações de sentido distintas e são linguisticamente marcados por operadores argumentativos e marcadores de pressuposição que orientam a direção argumentativa dos enunciados. A escolha dos estudantes pela publicação dos artigos no Instagram, associando-os a imagens sugestivas do posicionamento crítico abordado, mostra uma continuidade do

processo argumentativo construído no WhatsApp, no qual os estudantes utilizaram também de imagens e outros recursos para reforçar o teor argumentativo presente nas mensagens escritas, o que representa uma característica das práticas de leitura e escrita nos meios digitais, que cada vez se torna plurissígnica.

Embora não seja o foco da pesquisa, é importante destacar que na mudança do registro escrito do gênero textual digital chat para o gênero textual artigo de opinião, não verificamos utilização equivocada da linguagem escrita. No chat, os estudantes utilizaram palavras abreviadas e outras expressões próprias do meio digital que configuram o internetês. Quanto à produção do artigo de opinião, empregaram o registro formal da escrita segundo o padrão culto da Língua Portuguesa, sem interferências dos registros utilizados nos meios digitais. Isso mostra que os estudantes participantes da pesquisa foram capazes de adequar o uso da língua escrita às diversas situações comunicativas. Esse é um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa: proporcionar aos estudantes a reflexão sobre a linguagem para que possam compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às diversas situações como forma e processo de interação, sendo capazes de interpretar e produzir diferentes gêneros textuais, orais e escritos, eficazes aos diversos contextos de comunicação.

Na próxima e última seção a seguir, analisamos os resultados do questionário online aplicado aos estudantes como forma de avaliação das atividades desenvolvidas na proposta de intervenção pedagógica, bem como uma autoavaliação de sua participação e aprendizagem ao longo da pesquisa-ação.

6.7 AVALIAÇÃO FINAL DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E AUTOAVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

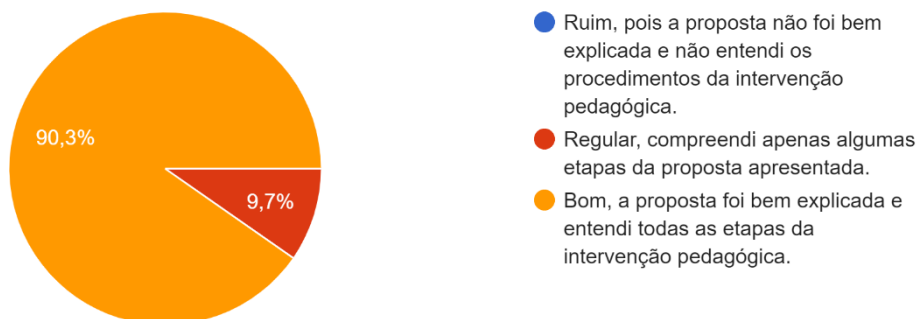
Com o fito de avaliarmos o desenvolvimento de toda a proposta de intervenção pedagógica, bem como proporcionar aos estudantes um momento de autoavaliação sobre sua participação e aprendizagem nas atividades propostas, aplicamos-lhes um questionário online (em apêndice), disponível no Google Drive, composto por sete (07) questões, distribuídas em quatro (04) fechadas e três (03) abertas. As questões propostas e as respostas obtidas foram organizadas em duas (02) categorias: 1) WhatsApp, produção de conhecimentos e argumentação e 2) Aprendizagem.

A primeira categoria desmembrou-se em cinco (05) subcategorias: 1.1 Avaliação do primeiro momento de apresentação da proposta de intervenção; 1.2 Contribuição das discussões no WhatsApp para a produção de conhecimentos e para o desenvolvimento da argumentação; 1.3 Contribuição dos recursos do WhatsApp para a produção de conhecimentos e para o desenvolvimento da argumentação; 1.4 Utilização dos conhecimentos e argumentos produzidos no WhatsApp para a produção do artigo de opinião; 1.5 Compartilhamento e socialização dos artigos de opinião no Instagram. A segunda categoria subdividiu-se em mais duas (02) subclasses: 2.1 Autoavaliação sobre participação nas discussões; 2.2 Autoavaliação sobre aprendizagem.

Ressaltamos que cada uma dessas subcategorias originou um questionamento específico aos estudantes, cuja resposta foi analisada conforme os mesmos agrupamentos. Os questionários foram respondidos pelos 31 estudantes que participaram da proposta de intervenção pedagógica para o desenvolvimento da argumentação. Apresentamos e discutimos, abaixo, os resultados obtidos em cada questão, organizados em gráficos gerados pelo próprio Google Drive e em quadros de respostas.

Questão 01: Como você avalia o primeiro encontro realizado em sala para a apresentação da proposta de intervenção pedagógica?

Gráfico 06 – Questão 01 (Questionário II – Avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação)



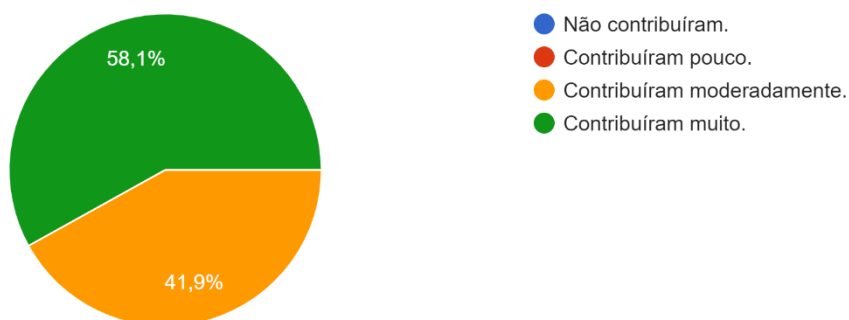
Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

De acordo com o gráfico acima, 90,3% dos estudantes, o que equivale a vinte e oito (28) participantes, consideraram bom o momento inicial de apresentação da proposta em sala de aula, enquanto 9,7%, correspondente a três (03) estudantes, avaliaram o primeiro encontro como regular. Pela expressiva avaliação positiva, é

possível perceber que os estudantes compreenderam os objetivos da proposta pedagógica e suas etapas de desenvolvimento, desde as atividades de discussão no WhatsApp até a produção final e compartilhamento do artigo de opinião. É importante lembrar que além da exposição e esclarecimento de dúvidas em sala de aula, os estudantes levaram para casa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento, nos quais constavam os objetivos, etapas, benefícios e riscos da proposta, a fim de que fizessem uma leitura atenta juntamente com os pais ou responsáveis. Algumas poucas dúvidas que surgiram inicialmente e ao longo das atividades foram esclarecidas no próprio grupo do WhatsApp ou por mensagem privada direcionada ao professor no aplicativo.

Questão 02: As discussões realizadas nos chats em grupo no aplicativo WhatsApp contribuíram para a produção de novos conhecimentos e auxiliaram na delimitação de um de posicionamento crítico sobre os temas debatidos e consequente produção de argumentos para defendê-lo, persuadindo os colegas para seu ponto de vista?

Gráfico 07 – Questão 02 (Questionário II – Avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação)



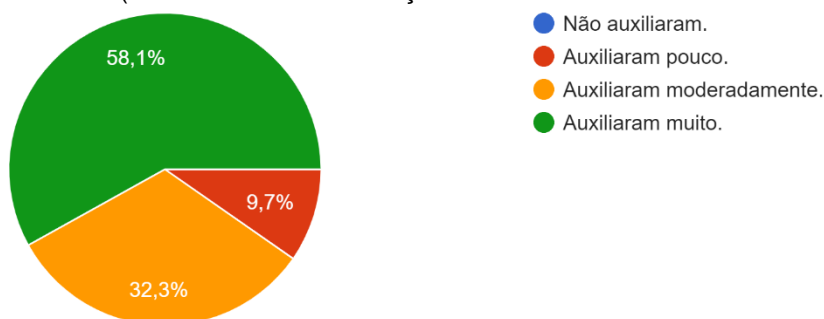
Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

Conforme o gráfico acima, observamos que a maioria dos respondentes, 58,1%, o que corresponde a dezoito (18) estudantes, consideraram que as discussões no grupo do WhatsApp contribuíram muito para a produção de conhecimentos e para o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Outros 41,9%, treze (13) estudantes) avaliaram as supracitadas contribuições como moderadas. As referidas avaliações justificam-se pelas buscas e compartilhamentos de informações com os colegas no percurso de todo o debate, o que proporcionou a construção de novos conhecimentos por meio das trocas e interações no chat. Ademais, por meio dos questionamentos propostos nas atividades, os estudantes puderam expressar um

posicionamento crítico acerca de cada temática de discussão, produzindo argumentos que corroboraram o ponto de vista defendido na interação com os pares. É importante ressaltar que as contribuições mencionadas estão diretamente relacionadas à forma de participação de cada um nas atividades, tanto nas leituras sugeridas, nas próprias pesquisas realizadas, quanto nas interações nos chats. A participação mais ou menos ativa nas atividades de discussão pode refletir na forma como percebem a construção do conhecimento e o desenvolvimento da argumentação, como analisamos mais adiante na questão 06.

Questão 03: Os recursos do aplicativo WhatsApp (links, vídeos, imagens, gifs, entre outros) auxiliaram na produção de conhecimentos e na elaboração e sustentação dos argumentos?

Gráfico 08 – Questão 03 (Questionário II – Avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação)



Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

No gráfico 08, verificamos que 58,1% dos educandos, o que equivale a um total de dezoito (18) participantes, apontaram que os recursos multimidiáticos e hipermediáticos disponíveis na plataforma do WhatsApp auxiliaram bastante para a produção de conhecimentos e para a sustentação dos argumentos produzidos nas discussões. Em concordância com as análises anteriores das atividades de discussão sobre armamento civil e legalização do aborto, verificamos que os estudantes compartilharam links de textos e vídeos e postaram imagens, como prints, charges e tirinhas como forma de reforçar a argumentação no discurso e persuadir os colegas para suas ideias. Nesse sentido, percebemos como novas experiências de leitura e escrita no WhatsApp criam um ambiente de autoria e produção de conteúdos permeados pela linguagem digital, com características próprias da cibercultura, organizados por meio de hipertextos, associadas ao compartilhamento de imagens,

vídeos e áudios, configurando, assim, práticas de letramento próprias da cultura digital (PORTO, OLIVEIRA e ALVES, 2017).

Questão 04: Como os conhecimentos e argumentos produzidos ao longo das discussões no WhatsApp auxiliaram no processo de escrita e reescrita do artigo de opinião?

Tratando-se de uma questão aberta, obtivemos ao todo trinta e uma (31) respostas para a questão. Por isso, selecionamos e transcrevemos no quadro que segue as respostas de dez (10) participantes, que sintetizam os principais tópicos abordados pela maioria da turma na questão.

Quadro 21 – Questão 04: Contribuições das discussões no WhatsApp para o artigo de opinião

01	<i>“Acredito que toda boa argumentação, ela deve possuir certeza nos fatos e ideias e tentar ser o menos contraditório possível, sem deixar “brechas” para contraposição. Assim, durante as discussões, era possível observar as ideias dos colegas para fortalecer o nosso ponto de vista e produzir artigos com menores dúvidas e mais certezas.”</i>
02	<i>“Sim, pois, ao longo do processo de discussão, adquiri uma perspectiva maior sobre as temáticas abordadas, afinal havia argumentos de pessoas com pontos de vistas diferentes dos meus, o que me permitiu ampliar os meus argumentos.”</i>
03	<i>“No processo de escrita adquiri argumentos tanto com os que eu contrapunha, quanto aos que aliei-me, por isso a discussão me proporcionou enriquecimento do meu vocabulário e ideias a respeito dos temas abordados, além de proporcionar fortalecimento e esclarecimento da minha ideologia.”</i>
04	<i>“Foi notável a mudança de escrita ao transferir as ideias debatidas no WhatsApp para o desenvolvimento do artigo, devido as abreviações, a qual gera uma ideia de comunicação mais rápida em um chat, enquanto que em um artigo é necessário uma linguagem que corresponde as normas cultas.”</i>
05	<i>“A diversificação das ideias compartilhadas pelos colegas me fez enxergar alguns pontos não vistos antes. Com isso, fui mudando a minha opinião acerca de alguns pontos nos processos de reescritas, o que me ajudou.”</i>
06	<i>“Trouxe mais conhecimento através da busca pelo tema para a construção de argumentos.”</i>
07	<i>“As discussões no grupo do WhatsApp me deram noção de quais argumentos seriam mais interessantes para se colocar no artigo de opinião para deixá-lo mais atrativo e convincente ao leitor.”</i>
08	<i>“Alguns argumentos dos meus colegas me fizeram repensar os pontos que eu coloquei no artigo, se eu estava jugando de forma equivocada alguns fatos por exemplo. Outros argumentos, serviram para ‘tapar os buracos’ que existiam nos meus argumentos.”</i>

09	“A argumentação durante as atividades propostas necessitou de uma diversidade de fontes de pesquisa, que auxiliaram no processo da elaboração do artigo.”
10	Contribuíram porque eu conseguia relatar a minha opinião com mais certeza e de uma forma mais detalhada através dos conhecimentos adquiridos tanto nos textos dos colegas como nas minhas próprias pesquisas.

Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

Com relação à questão 04, os estudantes apontaram que as discussões promovidas no WhatsApp contribuíram para a produção dos artigos de opinião, uma vez que as pesquisas realizadas para ampliar as informações sobre os temas, bem como o conhecimento de pontos de vista diferentes dos colegas auxiliaram no fortalecimento do posicionamento crítico e na produção de argumentos no processo de escrita do artigo. De mais a mais, os estudantes sinalizaram que os debates com diferentes ideias no WhatsApp ampliaram e esclareceram suas percepções sobre as temáticas, favorecendo, assim, a mudança de postura em relação a alguns tópicos, a filtragem de informações e a produção de novos conhecimentos que foram utilizados na produção textual.

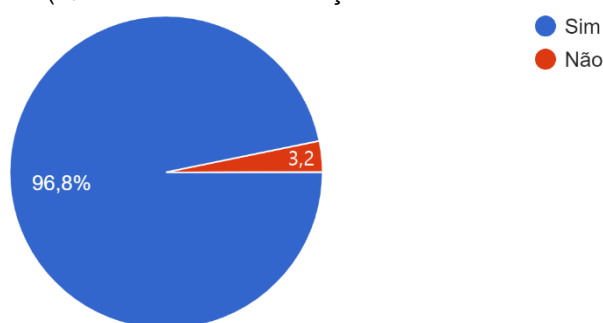
As respostas dos estudantes enfatizam que nas aprendizagens desenvolvidas por meio das mídias digitais (ambientes virtuais de aprendizagem e dispositivos móveis), segundo Santaella (2010), os indivíduos se tornam gerenciadores das informações e se posicionam de forma ativa na elaboração dos conhecimentos. Ademais, as respostas dos estudantes à questão acima evidenciam práticas de letramentos digitais, especialmente o *letramento em pesquisa*, que se refere ao uso eficiente de ampla gama de motores e de serviços de busca, e o *letramento em filtragem*, que corresponde a habilidade de reduzir a sobrecarga de informação usando redes profissionais e sociais online como mecanismos de triagem (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016).

Outros estudantes também registraram o enriquecimento do vocabulário por meio da interação com os colegas, além de evidenciarem as diferenças percebidas na mudança do registro escrito utilizado do chat para o registro escrito do artigo de opinião. Nesse aspecto, encontramos evidências de um tipo de letramento digital, o *letramento impresso*, que para Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) se refere à habilidade de compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o

conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências da leitura e da escrita. Portanto, os estudantes utilizam a linguagem escrita no contexto digital, adaptando-as aos diversos gêneros e situações sociocomunitativas.

Questão 05: A publicação dos artigos de opinião no Instagram, juntamente com imagens sugestivas dos temas abordados, foi uma boa forma de compartilhamento e socialização dos conhecimentos produzidos?

Gráfico 09 – Questão 05 (Questionário II – Avaliação das atividades desenvolvidas e autoavaliação)



Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

Como se tratou de uma própria escolha da turma e diante do resultado final da criação do espaço destinado à publicação dos artigos de opinião, 96,8% dos estudantes responderam afirmativamente acerca da eleição do Instagram para compartilhamento dos textos, os quais foram acompanhados de imagens sugestivas com as quais os seguidores do perfil tinham o primeiro contato visual para, posteriormente, acessarem o texto na legenda. Observamos que a escolha dos estudantes por um espaço destinado prioritariamente à imagem não foi em vão, uma vez que em contato com a imagem apelativa e com o título do artigo editado nela, o leitor pode decidir qual texto deseja fazer a leitura, o que se assemelha ao modus operandi dos hiperleitores, que navegam na internet e constroem o seu próprio caminho de leitura a partir das escolhas entre os diversos links disponíveis.

Questão 06: Apresente uma autoavaliação sobre sua participação em todas as atividades propostas na intervenção pedagógica. Comente pontos positivos de sua participação e apresente os pontos em que deixou a desejar.

A questão aberta acima adentra na categoria de análise autoavaliação, com ênfase na participação dos estudantes. Diante das trinta e uma (31) respostas obtidas

na questão, selecionamos e transcrevemos no quadro abaixo as respostas de dez (10) participantes, que resumem os principais aspectos abordados pela maioria dos estudantes.

Quadro 22 – Questão 06: Autoavaliação da participação nas atividades propostas

01	<i>“Participei de todas as etapas da atividade, coloquei minha opinião, me posicionei de forma que fui respeitada e respeitei a opinião dos meus colegas com pensamentos diferentes; Deixei a desejar em melhores argumentos.”</i>
02	<i>“Eu gostei muito da minha participação, acho que foi um momento enriquecedor, tanto na questão de desenvolver a parte argumentativa e discursiva sobre temas tão atuais, mas também unir a turma em um momento de observação e conhecimento do pensar do colega. A única falha foi os famosos ‘textões’, que fugiram um pouco da ideia. De resto, o projeto foi muito bem pensado, unindo temas e ferramentas atuais para o processo de aprendizagem.”</i>
03	<i>“Ao meu ver tive um bom desempenho durante as participação das atividades propostas. Gostei muito desse projeto do professor devido ter possibilitado nos alunos a transmitir e receber conhecimentos. De pontos negativos não tenho nada a falar, foi tudo bem explicado e organizado.”</i>
04	<i>“Em particular, não gosto muito de discutir em grupos e talvez isso tenha me travado um pouco, porém como a proposta foi agradável consegui interagir e aprender. Gostei da produção do artigo, pois me sinto mais a vontade trabalhando sozinho e os temas foram bem desenvolvidos no grupo.”</i>
05	<i>“Apesar de ter sido um trabalho nunca realizado por mim antes, achei-o de uma praticidade incrível, pois pude participar no conforto da minha casa, dando minha opinião e argumentos sobre o tema, bem como aprendendo com os que foram apresentados por meus colegas de sala. Assim, tive como pontos positivos praticidade do trabalho proposto devido ao fato de não precisar sair de casa e aprender com os demais. Em contrapartida, o único ponto que deixou a desejar foi a rapidez em que as mensagens eram enviadas, muitas vezes perdendo o rumo da conversa.”</i>
06	<i>“Primeiramente gostaria de agradecer por participar da discussão que me proporcionou aprendizado, me fazendo conseguir expressar de forma melhor, quanto a primeira avaliação me senti preso e não consegui expressar tão bem, vi meu progresso na segunda discussão, acredito que me vi numa progressão e melhora diante da sua atividades.”</i>
07	<i>“A minha participação foi em momentos mais pontuais e feita de forma mais elaborada, como um texto completo, creio eu que deixei a desejar em alguns momentos nos debates visto que a minha participação não foi tão grande.”</i>
08	<i>“O primeiro tema conseguiu trazer uma abordagem mais completa, visto que por mim o tema era mais fácil e minha opinião era bem mais formada, já ao contrário do segundo, o qual eu não soube demonstrar minha opinião de fato”</i>

09	<i>“Sobre a minha participação, acredito que foi boa, estive presente em todas as atividades e por mais corrido que fosse buscava fazer minhas parte e desenvolver-las com responsabilidade. No entanto, acho que deixei a desejar no fato de pesquisar mais em alguns temas e ir bem a fundo. O ponto positivo foi que pude expor meu ponto de vista com responsabilidade e cumprir com as metas do professor, além de contribuir para o enriquecimento dos meus colegas assim como eles contribuíram com o meu.”</i>
10	<i>“O ponto positivo é que foi bastante incentivo para escrever algo polêmico e pesquisar sobre o assunto para poder escrever com mais qualidade. O ponto negativo é que por ser em uma rede social (WhatsApp), pode acontecer um problema facilmente de conexão como aconteceu comigo quando a minha internet caiu e eu perdi o ponto da discussão sobre o aborto por causa da rede. Então, foi um ponto em que me prejudicou.”</i>

Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

Na autoavaliação realizada pelos estudantes, constatamos a percepção de uma participação significativa nas atividades propostas, referindo-se principalmente às atividades centrais de discussão desenvolvidas no WhatsApp, nas quais puderam expressar suas opiniões, elaborar argumentos, compartilhar informações, construir conhecimentos colaborativamente e respeitar as ideias divergentes dos colegas. Ademais, os estudantes apontaram o estímulo para a pesquisa e para o desenvolvimento da escrita, bem como a simplicidade e comodidade de poder participar de uma atividade em suas próprias casas com o smartphone e a utilização de uma ferramenta conhecida.

Como aspectos negativos alguns estudantes sinalizaram mais uma vez a participação por meio de textos grandes, os chamados “textões”, o que tornava a leitura cansativa nos chats. Alguns poucos estudantes relataram a dificuldade para expor ideias em grupo, preferindo atividades individuais, como a produção do artigo. Para outros, essa dificuldade em se expressar foi superada ao longo das discussões dos temas. A não participação em alguns momentos foi apontada como uma consequência da pouca familiaridade com o assunto discutido, bem como da ausência de conexão com a internet, o que ocasionava perda de momentos da discussão e acúmulo de mensagens para leitura devido à rapidez das interações. Enfim, passamos à análise da sétima e última questão que versa sobre a autoavaliação da aprendizagem.

Questão 07: Apresente uma autoavaliação sobre sua aprendizagem em todas as atividades propostas na intervenção pedagógica. Você adquiriu novos conhecimentos e desenvolveu sua argumentação escrita?

Na presente questão aberta, obtivemos um total de trinta e uma (31) respostas, das quais também selecionamos e transcrevemos no quadro que segue as respostas de dez (10) participantes, que reúnem os principais enfoques abordados pela maioria da turma.

Quadro 23 – Questão 07: Autoavaliação da aprendizagem nas atividades propostas

01	<i>“Sim, aprendi tanto sobre os temas debatidos, mas também sobre como argumentar e realizar um artigo de opinião.”</i>
02	<i>“Desenvolvi muito a minha argumentação escrita, em alguns momentos fiquei com dúvidas, mas essas minhas dúvidas me fizeram pesquisar e aprender ainda mais.. em geral foi uma experiência muito gratificante.”</i>
03	<i>“As atividades propostas me ajudou bastante em vários quesitos importantes para a criação de bons argumentos. Um desses quesitos foi aprender a aceitar opiniões contrárias, e por meio delas enriquecer meu argumento.”</i>
04	<i>“O presente trabalho foi de cunho muito importante devido ter aprimorado meus artifícios para a argumentação e de meus colegas. Depois deste trabalho meus argumentos estão bem mais consistentes, tirei essa conclusão devido o resultado da redação do PAS onde linha nota se elevou bastante.”</i>
05	<i>“Como dito na questão 6, minha participação na atividade proposta me proporcionou uma capacidade de argumentação maior, afinal, o debate era feito por pessoas com opiniões diferentes, o que nos obriga a pesquisar e desenvolver argumentos novos para defender o nosso argumento e “desconstruir” os argumentos dos colegas de sala.”</i>
06	<i>“Todo o processo pelo qual passei me ajudou a ser mais crítica e seletiva, além de me fazer construir uma argumentação mais elaborada levando em consideração o ponto forte da discussão que era convencer o colega da minha opinião e até mesmo mostrá-la de uma forma melhor.”</i>
07	<i>“Adquiri sim, novos conhecimentos. Como já citei nas respostas anteriores, essa troca de ideais com os colegas nos fazem repensar coisas que antes a gente achava muito errado. Nós fomos obrigados a pesquisar bem acerca dos temas para nos embasar e enriquecer o debate, isso foi o estopim para o desenvolvimento da argumentação escrita.”</i>
08	<i>“Essa atividade foi de sua importância para a minha aprendizagem, com ela puder desenvolver senso crítico ao ler materias, a selecionar material, a ter novos pontos de vista sobre determinados temas, a buscar observar os pós e contras de um assunto, posso dizer ao final desse processo que ele contribuiu bastante no meu aprendizado e além do mais na minha</i>

	<i>escrita, pois hoje me sinto mais confiante na questão de argumentação e desenvolvimento de pontos de vista.”</i>
09	<i>“Considero que possuí um certo avanço na escrita justamente pela busca de fontes mais confiáveis e que pudessem me auxiliar nesta atividade. As correções posteriores do artigo, por exemplo, auxiliaram-me a perceber onde poderia melhorar no conceito abordado.”</i>
10	<i>“Argumentação escrita já me é meio que "comum" por sempre defender o que acredito no Instagram, todavia, com essa atividade, percebi argumentos que casavam com os meus, e outros que se distanciavam.”</i>

Fonte: <https://forms.gle/ybEuMaeVGyYhpzXy8>

Na autoavaliação da aprendizagem, constatamos que os estudantes apontaram o desenvolvimento da argumentação escrita como principal aprendizado das discussões realizadas no WhatsApp e do processo final de produção do artigo de opinião. Com o fito de argumentar em defesa do seu ponto de vista e persuadir os colegas para suas ideias, os estudantes pesquisaram e filtraram muitas informações sobre os tópicos de discussão para fundamentarem a elaboração dos argumentos. Nas interações com os pares nos chats, os estudantes sinalizaram que aprenderam a respeitar os posicionamentos divergentes, bem como utilizá-los para a produção de contra-argumentos. Nas respostas à questão, alguns estudantes indicaram, inclusive, melhorias das notas nas produções textuais em fases de processos seletivos, como no PAS/UnB, por exemplo.

Nesse processo interativo com os colegas, de buscas e filtragens constantes de informações, de consideração de ideias diferentes e de exercício contínuo da argumentação, novos conhecimentos foram produzidos sobre os temas de debate e sobre técnicas argumentativas, essas aprendidas por meio da observação e, principalmente, por meio da prática no grupo do WhatsApp. Como destacam Vargas e Leitão (2011) o trabalho com a argumentação em sala de aula deve contemplar o desenvolvimento de ações pragmáticas, argumentativas e epistêmicas, que se entrelaçam, possibilitando a discussão de temas polemizáveis que geram pontos de vistas diversos, a ampliação das técnicas de argumentação e contra-argumentação e a busca de informações, nomenclaturas, procedimentos, habilidades e modos de pensamento próprio da área de estudo . A co-ocorrência dessas ações discursivas nas atividades pedagógicas contribui para a construção do conhecimento, pois instaura a argumentação no contexto escolar, amplia as discussões e favorece a

busca de argumentos e informações específicas da área de estudo do assunto em questão.

Enfim, a avaliação e autoavaliação realizada pelos estudantes possibilitou-nos a ampliação e conclusão de nossas análises sobre o desenvolvimento de um conjunto de atividades pedagógicas direcionadas ao uso do WhatsApp como dispositivo para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes em situações de ensino e aprendizagem, nas quais avaliamos se atividades de produção textual do gênero chat em grupos do aplicativo podem aprimorar a argumentação dos estudantes. Os resultados indicam a possibilidade de utilização pedagógica de ferramentas de mídias sociais conhecidas pelos estudantes, como o WhatsApp, para o planejamento e desenvolvimento de atividades que estimulem o desenvolvimento da argumentação por meio da interação com os pares, da expressão de ideias, da procura e seleção de informações e, por fim, da construção colaborativa do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o desenvolvimento de atividades pedagógicas de discussão em grupos do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp pode aprimorar a argumentação escrita dos estudantes? A investigação em torno dessa questão levou-nos ao desenvolvimento de uma pesquisa que teve por objetivo geral explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermidiáticas do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes.

Outrossim, a presente pesquisa objetivou de forma específica: entender as relações que se estabelecem entre as práticas sociais de leitura e escrita e as novas tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão; desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas direcionadas ao uso do WhatsApp como dispositivo para o desenvolvimento da argumentação escrita de estudantes em situações de ensino e aprendizagem; avaliar se atividades de produção textual do gênero chat em grupos do aplicativo WhatsApp podem aprimorar a argumentação escrita dos estudantes.

Com o intuito de concretizar os objetivos supracitados, desenvolvemos uma pesquisa-ação por meio do planejamento e execução de uma proposta de intervenção pedagógica com estudantes do 3º ano do ensino médio técnico integrado do Instituto Federal da Bahia – IFBA, Campus Barreiras. As atividades centrais da referida proposta consistiram em discussões realizadas em chat no grupo do WhatsApp sobre dois temas problematizadores escolhidos pelos próprios estudantes: armamento civil e legalização do aborto. Anteriormente à realização dessas discussões, os estudantes participaram de um debate, também desenvolvido no aplicativo, sobre estratégias argumentativas utilizadas nas produções textuais. Ao término da proposta, os estudantes produziram artigos de opinião sobre os temas discutidos no WhatsApp para publicação no Instagram, ambiente digital também eleito por eles. Nesse sentido, a que considerações chegamos após o decurso dos trabalhos efetivados?

Os processos de ensino e aprendizagem não se limitam, hoje, apenas à sala de aula e às tradicionais atividades para casa, uma vez que por meio das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão, os estudantes dispõem de múltiplas

formas de acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, integrados em textos, sons, imagens, vídeos, animações e outras linguagens disponíveis na palma da mão e ao alcance dos polegares, possibilitando, ainda, por meio de seus espaços de interação e compartilhamento a produção de novos conhecimentos. As práticas linguísticas e sociais cotidianas desenvolvidas em meio às novas tecnologias digitais levam-nos a repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, em especial no campo de estudos das linguagens. Essa reconsideração deve ser seguida de ação transformadora, visando à modificação dos processos de ensino a partir da utilização das mídias digitais como ferramentas destinadas à aprendizagem.

Trata-se de aproximar as práticas pedagógicas das vivências dos estudantes, tornando suas aprendizagens mais significativas. Num contexto tecnológico em que lemos e escrevemos e-mails, produzimos e publicamos vídeos, compartilhamos e comentamos textos com linguagens variadas em sites de redes sociais, utilizamos aplicativos diversos para busca de informação, interação, comunicação e entretenimento, entre outras práticas, não podemos conceber que o ensino nas escolas continue se limitando às exposições dialogadas em lousa ou com o auxílio de projetor, atividades no livro didático e produções textuais descontextualizadas da existência cotidiana. Sabemos que muitos conteúdos escolares, construídos historicamente, são e continuarão sendo relevantes para a aprendizagem dos estudantes, porém as abordagens, os procedimentos metodológicos e os recursos podem ser reconfigurados, objetivando associar o que se faz na escola com o que se pratica fora dela, despertando o interesse dos estudantes e motivando-os a aprender.

É nessa perspectiva que a proposta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa explorou os recursos multimidiáticos e hipermediáticos de um aplicativo popular de conversas instantâneas, o WhatsApp, para promover a interação e desenvolver a argumentação a partir de discussões de questões polêmicas em chats nos grupos do aplicativo, estimulando-os à busca e compartilhamento de informações através de textos, áudios, imagens, vídeos, entre outros recursos capazes de subsidiar a produção de argumentos para defesa de um posicionamento crítico e persuasão dos colegas para a postura adotada.

Nessa direção, a pesquisa *“O WhatsApp e o desenvolvimento da argumentação escrita: a produção textual no ensino de língua materna e as tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão”* centrou-se na

perspectiva de trabalho com uma mídia digital que faz parte das experiências cotidianas dos estudantes, associado à importância do ensino e da aprendizagem da argumentação para a formação do sujeito crítico. A argumentação compreende uma competência requisitada em diversas práticas de uso social da língua, seja por meio da produção de gêneros textuais orais ou escritos. Portanto, deve ser trabalhada e estimulada nas práticas pedagógicas a fim de que os estudantes a compreendam e a utilizem de forma eficaz. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que habilidades diversas sejam desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa nos diversos campos de atuação social por meio de experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias impressas, analógicas e digitais. Algumas dessas habilidades estão direcionadas para a consolidação da competência argumentativa, com o fito de que os estudantes sejam capazes de assumir posicionamentos críticos, construir e avaliar argumentos, produzir contra-argumentações, utilizando para isso os mecanismos linguísticos necessários.

Os resultados da pesquisa indicam que as discussões promovidas nos chats em grupo do aplicativo, com o auxílio dos seus variados recursos, promovem a interação e despertam os estudantes para o desenvolvimento da argumentação por meio da expressão de posicionamento crítico sobre o tópico de debate e da produção de argumentos que sustentem o ponto de vista assumido. Para argumentarem, os estudantes pesquisam e filtram informações, utilizam os recursos do aplicativo, como o compartilhamento de imagens, links, áudios e vídeos, a fim de elucidarem suas ideias. Na interação com os pares no WhatsApp, os estudantes produzem colaborativamente novos conhecimentos, que incluem uma maior compreensão do tema de discussão, a avaliação de argumentos, a produção de contra-argumentações e a aprendizagem de estratégias argumentativas empregadas na construção da argumentação.

Com referência aos recursos do aplicativo utilizados para subsidiar a produção dos argumentos, percebemos a preferência dos estudantes pelo compartilhamento de imagens, que demandam menos tempo de acesso e de leitura do que navegar pelo link de direcionamento para leitura integral de um texto ou apreciação de um vídeo. Nas atividades desenvolvidas, os estudantes compartilharam muitos prints com trechos de textos que orientam diretamente o interlocutor para o fragmento de destaque. Outros estudantes compartilharam prints de páginas iniciais de notícias

como forma de ilustração, chamando a atenção dos colegas apenas para a manchete e para o lead do texto. As charges e as tirinhas também ganharam espaço no debate, acrescentando elementos de humor e crítica no percurso argumentativo, bem como a utilização de gráficos com dados estatísticos que reforçavam o teor argumentativo das discussões. Conquanto pudessem explorar todos os recursos do aplicativo, somente dois áudios foram gravados por um único estudante, o que demonstra o interesse da maioria deles pela expressão por meio de outras modalidades da linguagem, principalmente a escrita.

De mais a mais, podemos tecer outras ponderações acerca dos resultados da pesquisa. As primeiras discussões desenvolvidas no WhatsApp mostraram que os estudantes não possuíam práticas de produção de gêneros textuais digitais, a exemplo do chat. Isso pode ser verificado pela construção de grandes textos nas primeiras atividades de discussão, o que não corresponde à estrutura convencional do chat. Embora utilizem cotidianamente o chat em suas práticas sociais cotidianas com a construção de enunciados breves, na utilização pedagógica do WhatsApp para discussão dos temas os estudantes transpuseram uma prática textual tradicional de produção da dissertação escolar para o debate no aplicativo. Para eles, bastava escrever um longo texto e postá-lo no grupo para efetivação da sua participação, sem a necessidade de interagirem uns com os outros.

Esse comportamento foi verificado em grande parte dos estudantes na primeira atividade destinada à discussão sobre as estratégias argumentativas, bem como por alguns deles no debate sobre armamento civil. É importante destacar que as questões propostas para a discussão sobre estratégias argumentativas podem não ter estimulado a interação entre os estudantes, diferentemente das outras temáticas abordadas, o que pode ter gerado essa forma de manifestação por meio de grandes textos e sem interação com os pares. Todavia, na discussão sobre armamento civil, que possibilitou uma interação mais expressiva, alguns estudantes continuaram com a escrita de longas mensagens. Os denominados “textões” foram bastante criticados pelos colegas e, como resultado da orientação do professor-pesquisador, na discussão posterior sobre legalização do aborto, houve uma redução relevante de enunciados de grande extensão. Nesse sentido, a experiência vivenciada nos leva a afirmar que a prática de produção de gêneros textuais digitais precisa ser melhor explorada por docentes de língua portuguesa, a fim de que os estudantes

compreendam as finalidades distintas dos gêneros, suas estruturas, finalidades, linguagens empregadas, suportes de escrita, meios de circulação, entre outras características.

No tocante à duração dos chats realizados, a discussão do primeiro tema (armamento civil) ocorreu em dois dias, dando a possibilidade de os estudantes participarem a qualquer momento, enquanto o debate do segundo tema (legalização do aborto) aconteceu em dia e horário fixados, conforme solicitação dos próprios estudantes, com duração total de 03h04min. Na mudança efetivada, constatamos, primeiramente, diminuição dos participantes no debate e, em segundo lugar, produção de enunciados pouco fundamentados e com reduzido teor argumentativo por alguns estudantes.

Com relação à primeira observação, a delimitação de dia e horário fixo com a anuência de todos para realização do debate não resultou em uma participação integral da turma. Somente uma estudante justificou-se com relação à ausência por falta de conexão com a internet; os demais estavam online, mas não participaram da atividade. É válido destacar que o período destinado à leitura, pesquisa e preparação dos estudantes para o debate em ambas as atividades teve duração de dois dias. Dessa forma, alguns deles podem não ter participado do debate por não terem se preparado devidamente para a atividade.

Quanto ao segundo aspecto, considerando que não tínhamos controle sobre a dedicação dos estudantes às leituras e pesquisas, supomos que alguns deles participaram da discussão do segundo tema sem as leituras prévias necessárias, o que pode ter ocasionado a produção de enunciados com pouco embasamento e direção argumentativa. Dessa forma, enfatizamos que atividades que visem ao debate e ao desenvolvimento da argumentação demandam planejamento cuidadoso dos docentes para que os estudantes possam se preparar antecipadamente por meio de leituras e pesquisas. Esse planejamento também pode contemplar a criação de mecanismos que verifiquem a preparação e leitura dos estudantes antes da realização do chat para discussão, como, por exemplo, uma tempestade de ideias realizada também no próprio chat, o que infelizmente não ocorreu no desenvolvimento desta pesquisa.

Outras particularidades observadas na pesquisa, que se transformaram em dificuldades para compreensão e participação efetivas dos estudantes nas discussões

no chat do WhatsApp, dizem respeito à rapidez das interações e ao grande fluxo de mensagens enviadas ao mesmo tempo. Muitos estudantes não conseguiram acompanhar as interações e fazer a leitura integral das mensagens produzidas pelos colegas. Na primeira atividade de discussão com duração de dois dias, os estudantes que não participaram de algum bloco de debate tiveram tempo para fazer a leitura das mensagens postadas e participar de um bloco de discussão posterior. No entanto, o fluxo de mensagens dentro de um mesmo bloco de discussão chegava a ser tão intenso que o acompanhamento e a leitura daqueles que interagiam no momento eram praticamente impossíveis. Essa experiência foi vivenciada pelos estudantes de forma mais profunda na atividade de discussão do segundo tema, ocorrida em dia e horário fixos, na qual muitos estudantes interagiam ao mesmo tempo. Os estudantes que se atrasaram ou se ausentaram em algum momento do debate depararam-se ao regressar com muitas mensagens postadas e, se parassem para ler todas as mensagens anteriores, deixavam de participar do debate. Por isso, tentavam se inteirar da discussão no momento em que adentravam no chat para poderem participar da atividade. O recurso de citação e resposta do WhatsApp a um interlocutor específico foi bastante utilizado pelos estudantes, o que facilitou a compreensão das argumentações e contra-argumentações que eram feitas para uma ideia em particular, possibilitando, assim, que os colegas identificassem a quem a resposta era direcionada e compreendessem os rumos das discussões.

Em referência à construção da argumentação, constatamos que as estratégias argumentativas mencionadas pelos estudantes na primeira atividade de discussão foram empregadas para a construção dos argumentos nos debates ulteriores sobre armamento civil e legalização do aborto. Dentre as técnicas elencadas, podemos destacar a realização de pesquisas e leituras e o estabelecimento de relações entre o tema e outras áreas do conhecimento, bem como a utilização de estratégias próprias para a construção da argumentação, como a produção de argumentos de autoridade com uso de citações e dados estatísticos, argumentos que estabelecem relação de causalidade, argumentos de comparação, construção de argumentos por exemplo, entre outros.

Para além disso, os estudantes produziram argumentos que se classificam em tipologias diversas das reconhecidas por eles, como os argumentos de ilustração, argumentos de pessoas e atos, argumentos de grupos e pessoas, argumentos de

probabilidade, argumentos de direção, argumentos por modelo, entre outros elaborados. Esse fato mostra que a argumentação se desenvolve de forma natural nas práticas de linguagem dos estudantes, mas pode ser estimulada e exercitada por meios de atividades que os despertem para a produção de argumentos, como as desenvolvidas nesta pesquisa com a utilização pedagógica do WhatsApp. As produções finais dos artigos de opinião concretizaram a postura assumida nas discussões e consolidaram as argumentações dos estudantes acerca dos assuntos debatidos no chat. Finalmente, os próprios estudantes, por meio da avaliação da proposta de intervenção pedagógica e da autoavaliação da aprendizagem, consideraram que as atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa-ação promoveram o desenvolvimento da argumentação e a produção de novos conhecimentos.

Dessa forma, ressaltamos que qualquer atividade pedagógica planejada e desenvolvida com o suporte das TICE pode apresentar adversidades que dificultam a realização primorosa do trabalho. Todavia, os contributos de um trabalho mediado pelas mídias digitais para a aprendizagem dos estudantes são superiores aos contratempos, uma vez que são capazes de estimulá-los para um aprendizado contextualizado com suas experiências cotidianas. Enfim, reiteramos a ideia de que o WhatsApp representa uma mídia social com potencial pedagógico para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes, visto que sua multiplataforma e seus recursos multimídia e hipermídia propiciam práticas textuais com o emprego de múltiplas linguagens para a expressão de posicionamento crítico e produção de argumentos que fortalecem o ponto de vista defendido. Ademais, a interação nos grupos do aplicativo aproximam os estudantes e os transformam em colaboradores mútuos de suas aprendizagens por meio do compartilhamento de informações e produção conjunta do conhecimento.

Enfim, acreditamos que esta pesquisa pode entusiasmar docentes de língua portuguesa e de outras áreas do conhecimento a desenvolverem propostas pedagógicas com o uso do WhatsApp e de outras mídias sociais, aproveitando todo o potencial de que dispõem para proporcionarem vivências significativas de leitura e escrita que dialogam com as práticas sociais cotidianas dos estudantes. De mais a mais, encontramos neste trabalho o desenvolvimento de um método de análise qualitativa sobre o uso do WhatsApp em situações de ensino e aprendizagem que

pode ser utilizado e aprimorado por outros pesquisadores a fim de promover a construção e a consolidação de novos conhecimentos científicos acerca do potencial pedagógico desta ferramenta de mídia social para a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. *In: Ensaio: aval. Pol. Públ, Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27557.pdf>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2018.

ABREU, Antônio Suarez. **A arte de Argumentar**: Gerenciando Razão e Emoção. 13ª ed. Cotia: Ateliê Educacional, 2009.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O *chat* educacional: O professor diante desse gênero emergente. *In: BEZERRA, Maria Auxiliadora.; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 95-104.

ALVES, André Luiz; PORTO, Cristiane de Magalhães; OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus. Educação online mediada pelo WhatsApp: mapeando rastros e controvérsias de alunos à luz da teoria ator-rede. *In: Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, Vol. 18, n. 56, p. 164-185, jan./marc. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/23547>> Acesso em: 30 de junho de 2019.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; PRETTO, Nelson. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer. *In: PRETTO, Nelson (org.). Tecnologias e novas educações*. Vol 1. Salvador: EDUFBA, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14159/1/_tecnologia.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

AMARANTE, Lúcia; FONTANA, Lígia. Mobilidade, WhatsApp e a Aprendizagem: realidade ou ilusão? *In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.). WhatsApp e Educação: Entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Ilhéus: EUFBA; EDITUS, 2017, p. 129-149.

ARAGÃO, Cláudia Regina Dantas. A interatividade na prática pedagógica online: relato de experiência. *In: Revista da FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia*, Departamento de Educação I – v. 13, n. 22, p. 341-351. Salvador: UNEB, 2004.

ARAÚJO, Júlio. Reelaboração de gêneros em redes sociais. *In: ARAUJO, Júlio; LEFFA, Wilson. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 49-64.

ASSMANN, Hugo. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. *In: Ciência e Informação*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a02v29n2.pdf>>. Acesso em: 06 de setembro de 2017.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA., 2002.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARROS, Lyedja Syméa Ferreira; MELO, Manoel Alves Tavares de. O WhatsApp como ferramenta motivadora no ensino da produção escrita. *In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias/ Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância* – São Carlos/SP – 26/06 a 13/07 de 2018. Disponível em: <cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/727/266/> Acesso em: 30 de junho de 2019.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.)*. Trad. de Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 189-217.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. Uso da linguagem em fóruns de EAD. *In: BEZERRA, Benedito Gomes; LÊDO, Amanda Cavalcante de Oliveira; PEREIRA, Sônia Virgínia Maria (orgs)*. **Práticas discursivas em EAD**: Reflexões e Aplicações. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013, p. 123-148.

BOFF, Odete Maria Benetti.; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. *In: ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_o_genero_textual_artigo_de_opiniao.pdf> Acesso em: 24 de março de 2018.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. *In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al.*

Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios. 2ª ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009, p. 181-196.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes digitais:** reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 11 de junho de 2019.

BRAVO, Restituto Sierra. **Técnicas de investigação social:** Teoria e ejercicios. 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

CAIADO, Roberta; MORAIS, Artur Gomes de. Concepções e experiências de professores de língua portuguesa sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação. *In: Hipertextus Revista Digital*, vol. 10, julho, 2013a. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume10/01-Hipertextus-Vol10-Roberta-Caiado&Artur-Gomes-de-Morais.pdf>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

CAIADO, Roberta; MORAIS, Artur Gomes de. Práticas de ensino de língua portuguesa com as TDICS. *In: ETD - Educação Temática Digital*, Campinas-SP, vol. 15, n. 3, p. 578-594, set./dez, 2013b. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1274/1289>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

CARVALHO MARTINS, Erikson de. **O fórum e o chat no Facebook:** uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da argumentação na produção textual. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras. Departamento de Ciências Humanas. Universidade do Estado da Bahia. Campus V – Santo Antônio de Jesus – BA .174f. Disponível em: <http://www.profletrasdch5.uneb.br/imagens_sys/ERIKSON_MARTINS.pdf> Acesso em: 23 de março de 2018.

CIRIBELI, João Paulo; PAIVA, Victor Hugo Pereira. Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas de um mundo conectado. *In: Mediação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 12, p. 58-74, jan./jun. de 2011. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/mediacao/article/view/509>> Acesso em: 02 de maio de 2019.

COMUNICADORES instantâneos: do início aos tempos atuais. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/06/comunicadores-instantaneos-do-inicio-aos-tempos-atuais.html>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

CONHEÇA a história dos chats antes da popularização do MSN. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/tecnologia/2013/04/90s-os-chats-antes-do-msn-windows-live-messenger>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *In: Pedagogies: An International Journal*, 4:3, 164-195, 2009.

DEZ coisas que todo mundo fazia no MSN. Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/listas/2018/01/10-coisas-que-todo-mundo-fazia-no-msn.ghhtml>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

DO ICQ ao Facebook: uma breve história dos mensageiros instantâneos. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/noticia/historia-dos-mensageiros-instantaneos/30392>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

DO mIRC ao WhatsApp: veja a evolução dos programas de mensagem instantânea. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/tecnologia/album/2012/11/16/do-mirc-ao-messenger-veja-a-evolucao-dos-programas-de-mensagem-instantanea.htm?mode=list&foto=2>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

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

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

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

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual**: uma introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

FIALHO, Joaquim. Para onde nos leva a sociedade em redes? *In: Revista Inteligência Empresarial*, n. 40, p. 05-16, 2018. Disponível em: <<http://www.crie.ufrj.br/application/assets/uploads/files/rev-401.pdf>> Acesso em: 02 de maio de 2019.

FIORIN, José Luiz. A noção de texto na semiótica. *In: Revista Organon*, v. 9, n.23, 1995, p. 165-176. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29370>>. Acesso em: 29 de setembro de 2017.

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

FISCHMANN, Roseli. Da linguagem oral à linguagem hipermídia: reflexões sobre cultural e formação do educador. *In: Revista São Paulo em perspectiva*, vol.14, n. 2, p. 12-22, São Paulo, abril/junho, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9783.pdf>>. Acesso em: 30 de outubro de 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. *In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. Vol. 1. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 103-138.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

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

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Informática**. Disponível em: <<http://portal.ifba.edu.br/barreiras/ensino/ppc-de-informtica-integrado-barreiras-verso-4-encaminhado-pela-proen-em-06-06-2016.pdf>> Acesso em: 12 de março de 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2013.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Ângela. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-64.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, Roxane. (Org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e Letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LACERDA SANTOS, Gilberto. A promoção da inclusão digital de professores em exercício: uma pesquisa de síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola. *In*: **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 3, p. 529-543, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/28790/17722>>. Acesso em: 30 de setembro de 2017.

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

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

LENCASTRE, José Alberto; BENTO, Marco; MAGALHÃES, Celestino. Mobile Learning: potencial de inovação pedagógica. *In*: HETKOWSKI, Tânia Maria; RAMOS, Maria Altina (orgs.). **Tecnologias e processos inovadores na educação**. Curitiba: Editora CRV, 2016, p. 159-176.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LINHARES, Ronaldo Nunes; CHAGAS, Alexandre Meneses; SILVA, Elbênia Marla Ramos. Interações no ciberespaço: estudos e pesquisas sobre o WhatsApp na Educação no Brasil e Portugal. *In*: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.). **WhatsApp e Educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Ilhéus: EUFBA; EDITUS, 2017, p. 87-111.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 277-290, jan./mar.2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602016000100277&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 02 de março de 2019.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mário Aleluia. Culturas digitais na educação do século XXI. *In: Revista Tempos e Espaços na Educação*, Sergipe, Brasil, v. 07, n. 14, p. 35-44, set./dez.2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449>> Acesso em: 02 de março de 2019.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 15ª. edição. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2013.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Lucena, 2010, p. 15-80.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. 2ª. edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

MASSMANN, Débora. Argumentação: Em busca de um conceito. *In: Revista Línguas e instrumentos linguísticos*. Ed. 26, p. 99-111. Campinas: Capes/Procad – Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2010. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao26/cronica26.pdf>> Acesso em: 20 de Junho de 2014.

MEGID, Cristiane Maria. A leitura do hipertexto e o ensino de língua portuguesa. *In: BOLOGNINI, Carmen Zink (org.). A língua portuguesa: novas tecnologias em sala de aula*. Campinas: Mercado das letras, 2014, p.65-78.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3.ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

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

MOBILE Messaging App Map of the World – January 2019. Disponível em: <<https://www.similarweb.com/blog/mobile-messaging-app-map-january-2019>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *In: Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html#_ftn1> Acesso em: 02 de julho de 2019.

MOREIRA, José António; TRINDADE, Sara Dias. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educacionais. *In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.). WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Salvador: Ilhéus: UFBA; EDITUS, 2017, p. 29-48.

MOURA, Adelina. Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “geração polegar”. *In: DIAS, P.; OSÓRIO, A. J., org. – “Challenges 2009: actas da Conferência Internacional de TIC na Educação, 6, Braga, Portugal, 2009”*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2009, p. 49-77. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10056>> Acesso em: 02 de março de 2018.

MSN chega ao fim hoje; faça um tour pelos bate-papos que marcaram história na web. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/tecnologia/talks>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

NUNES FILHO, Pedro. Processos de significação: hipermídia, ciberespaço e publicações digitais. *In: Forum Media – Revista do curso de comunicação social ISPV, Lisboa, Portugal, v. 6, p. 57-65, 2005*. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/forumedia/6/8.pdf>>. Acesso em: 11 de outubro de 2017.

O BOM e velho mIRC não morreu! Disponível em: <<https://canaltech.com.br/entretenimento/o-bom-e-velho-mirc-nao-morreu-112/>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

PETIT, Thomas Louis Yvon; LACERDA SANTOS, Gilberto. Interconexões entre a educação e o smartphone: proposta de um framework contextualizador da aprendizagem nômade. *In: Educação Unisinos*, vol.20, n. 03, p. 309-318, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.203.04>> Acesso em: 02 de março de 2018.

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

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.). **WhatsApp e Educação**: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Ilhéus: EUFBA; EDITUS, 2017, p. 09-14.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; ALVES, André Luiz. Expansão e reconfiguração das práticas de leitura e escrita por meio do WhatsApp. *In: PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre (orgs.). WhatsApp e Educação*: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: Ilhéus: EUFBA; EDITUS, 2017, p. 113-128.

PRIMO, Alex. O que há de social nas mídias sociais? Reflexões a partir da Teoria Ator-Rede. *In: Contemporânea/ Comunicação e Cultura*, v. 10, n. 03, set./dez., 2012, p.618-641. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/6800>> Acesso em: 02 de maio de 2019.

QUAIS são os mais famosos mensageiros instantâneos. Disponível em: <<https://www.oficinadanet.com.br/post/14331-quais-sao-os-mais-famosos-mensageiros-instantaneos>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

RECUERO, Raquel. Linguagem e Expressão no IRC. *In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação* – Campo Grande/MS – setembro 2001. Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP8RECUERO.PDF> Acesso em: 20 de maio de 2019.

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

RECUERO, Raquel. A rede é a mensagem: efeitos da difusão de informações nos sites de rede social. *In: VIZER, Eduardo. Lo que McLuhan no previó*. 1ed. Buenos Aires: Editorial La Crujía, 2012, v. 1, p. 205-223. Disponível em: <<http://www.raquelrecuero.com/arquivos/redemensagem.pdf>> Acesso em: 02 de maio de 2019.

RECUERO, Raquel. Discurso mediado por computador nas redes sociais. *In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?* 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 17-32.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros. *In: Revista da ABRALIN*, v.8, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RV8N1/ANA.pdf>> Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

RODRIGUES, Francisco S.; SEGUNDO, Geny Lucia S.; RIBEIRO, Lissiane Maria da S. O uso do celular na sala de aula e a legislação vigente no Brasil. *In: Anais do CrtI+E 2018*. III Congresso sobre Tecnologias na Educação (CrtI+E 2018) – Cultura Maker na Escola: Fazendo uma nova educação com tecnologias digitais. Fortaleza, Ceará, Brasil, 05 a 08 de junho de 2018. Disponível em: <http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_32.pdf> Acesso em: 02 de março de 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. *In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luísa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de (org.). Gêneros de texto: caracterização e ensino (Linguística IN FOCUS 5)*. Uberlândia: EDUFU, 2008, p. 09-43.

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

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In: ROJO, Roxane. Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 13-36.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras e FAPESP, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?. *In: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, vol. 2, n.1, p. 17-22, out. 2010. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>. Acesso em: 06 de setembro de 2017.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da. *et al.* Pesquisa documental: Alternativa investigativa na formação docente. *In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Políticas e práticas educativas: Desafios da aprendizagem. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Anais*, p. 4554-4566. Curitiba: Editora universitária Champagnat - PUCPR, 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 14 de outubro de 2013.

SILVA, Valdir. Convergências e divergências adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por smartphone. *In: Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 95-112, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6035>> Acesso em: 02 de março de 2018.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>> Acesso em: 17 de dezembro de 2017.

SOARES, Thariane Nayara Leite *et al.* Escrita e Tecnologia: O uso do WhatsApp como instrumento para o ensino da linguagem escrita. *In: 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília – Marília/SP - 11 e 12 de Agosto de 2015*. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/escrita-e-tecnologia.pdf> Acesso em: 30 de junho de 2019.

SOUSA, Socorro Claudia Tavares de. As formas de interação na internet e suas implicações para o ensino de língua materna. *In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009, p. 197-206.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha; MORAIS, Débora Katiene Praxedes Costa. Multiletramentos na escola: o uso do celular e do WhatsApp nas aulas de produção textual em Língua Portuguesa. *In: Letras & Letras*, Uberlândia, Vol. 32/4, jul./dez. 2016. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/35204/20451> Acesso em: 30 de junho de 2019.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

UMBELINA, Vanessa. Redes sociais: Aliadas ou vilãs da educação. **Hipertextus Revista Digital**, n.9, Dez. 2012. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume9/08-Hipertextus-Vol9-Vanessa-Umbelina.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2016.

VARGAS, Geovana Camargo; LEITÃO, Selma. Ações epistêmicas na argumentação entre pares na sala de aula. *In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, p.153-182.

VELLOSO, Maria Jacy Maia. Será que a aula acabou? Um estudo sobre as práticas de escrita de estudantes do Ensino Médio no WhatsApp. *In: VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação – Porto Alegre/RS – 2018*. Disponível em: <<http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/8323/5999>> Acesso em: 30 de junho de 2019.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

WHATSAPP: como posso lhe ajudar? Disponível em: <<https://faq.whatsapp.com/>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

WHATSAPP: história, dicas e tudo que você precisa saber sobre o app. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/noticia/whatsapp-historia-dicas-e-tudo-que-voce-precisa-saber-sobre-o-app/80779>> Acesso em: 20 de maio de 2019.

WITTGEINSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. 10ª ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. *In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia. (Orgs.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. *In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos (orgs.). Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. Rio de Janeiro: Lucena, 2010, p. 15-80.

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

XAVIER, Antônio Carlos; LYRA, Ilka Werkhäuser. Das redes sociais à sala de aula: As expressões nominais como estratégias de referência criativa e de argumentação na produção textual. **Hipertextus Revista Digital**, n.8, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume8/07-Hipertextus-Vol8-Antonio-Carlos-Xavier_-_Ilka-Werkh%C3%A4user-de-Lyra.pdf> Acesso em: 12 nov. 2016.

APÊNDICES

estudantes, além de promover a construção colaborativa de conhecimentos. Nos chats, serão propostas discussões acerca de temas escolhidos pelos próprios estudantes para debate. Nos grupos da mídia social digital, os educandos terão acesso ao compartilhamento e disponibilização de links para acesso a textos, imagens, charges, notícias, vídeos e outros recursos a serem utilizados como leituras motivadoras para as discussões. É importante ressaltar que o compartilhamento e a disponibilização de links serão efetuados tanto pelo professor-pesquisador quanto pelos estudantes durante os debates.

Ao fim das atividades discursivas no WhatsApp, os estudantes serão convidados a utilizarem os conhecimentos produzidos nos debates via chats para a produção de artigos de opinião, a fim de serem compartilhados e amplamente socializados na rede. O ambiente digital onde serão publicados os artigos de opinião será também escolhido pelos educandos, tendo em vista o alcance social pretendido. O objetivo de circulação social dos artigos de opinião é apresentar ao público leitor os diversos posicionamentos críticos e estratégias de argumentação construídos a partir das discussões feitas, bem como despertá-los também para a defesa de pontos de vista sobre pontos problemáticos, fundamentando-se em boas argumentações.

Podemos elencar alguns riscos que podem decorrer de sua participação nas atividades de discussão propostas, como:

a) Crescimento de isolamento social e afastamento das experiências propiciadas pelas práticas sociais cotidianas na interação face a face com os sujeitos que fazem parte do seu círculo de convívio costumeiro. Hoje, observamos que muitos estudantes passam muitas horas em contato com o mundo digital por meio da prática de jogos, da inserção e interação nas redes sociais e por meio do uso de aplicativos diversos, isolando-se, assim, cada vez mais, de suas experiências reais. Dessa forma, uma atividade como a proposta neste processo de pesquisa pode intensificar os riscos apresentados acima.

b) Exposição pessoal, constrangimento e pequenos conflitos entre os colegas em virtude das diferenças de opiniões expressas durante os debates dos temas polêmicos no grupo do WhatsApp. Os temas polêmicos serão abordados nas discussões por possibilitarem a apresentação de diversos pontos de vista e favorecem a construção de argumentos diversos, o que é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Em caso de se verificar algum constrangimento em

decorrência da exposição do posicionamento crítico e da apresentação dos argumentos produzidos por alguns estudantes nas atividades do WhatsApp, o professor interferirá na conversa e chamará a atenção dos estudantes promovedores da perturbação, lembrando-os sobre o acordo de respeito à diversidade de opinião como uma das bases da atividade proposta;

c) As discussões realizadas no WhatsApp sobre as questões polêmicas propostas, juntamente com as imagens e nomes dos estudantes podem ser vazados por parte de algum colega durante a realização da atividade. Infelizmente, o WhatsApp não apresenta recurso de controle para impedir que mensagens sejam copiadas e prints feitos das conversas realizadas com apenas uma pessoa ou em grupo. No entanto, ao final de cada sessão de chat, após a interação ser salva pelo pesquisador, todos os estudantes serão removidos do grupo e, para a próxima sessão, serão incluídos novamente. Essa dinâmica impede que os participantes façam prints da conversa ao final do chat, mas não impede que eles façam os prints e cópias durante a realização da sessão. É importante mencionar que cada chat terá a duração de 60 min, com dia e horário predefinidos para que os estudantes possam agendar sua participação, como forma de minimizar os riscos. Dessa forma, percebemos que o controle efetivo da privacidade se dá apenas pelo acordo de criptografia das mensagens feito entre o aplicativo e seus usuários no momento da instalação.

d) Conforme apresentado nessa proposta, os estudantes serão orientados pelo professor pesquisador para a produção de um acordo em que estejam expressos as regras e os princípios éticos para o desenvolvimento de uma atividade de forma harmônica e respeitosa no grupo, a fim de que o respeito às opiniões e a privacidade das conversas em grupo sejam garantidos durante a pesquisa. Em casos de persistência desses problemas promovidos por algum participante, gerando desconforto e quebrando o sigilo das discussões realizadas no aplicativo, o professor pesquisador poderá solicitar que o participante troque a participação na atividade online pela participação das atividades presenciais em sala de aula, conforme estabelecido logo mais adiante. Caso o participante se recuse, ele será retirado da pesquisa, a fim de que os problemas sejam sanados e o processo de pesquisa percorra sem constrangimentos maiores aos outros participantes.

e) É importante sinalizar que, na divulgação dos resultados da pesquisa e na escrita da tese, os nomes dos estudantes serão trocados por codinomes escolhidos

por eles para apresentação e análise de informações colhidos nas discussões em grupo no WhatsApp e nas produções textuais do gênero artigo de opinião que serão publicados e circulados na rede. Além disso, suas imagens pessoais disponíveis no perfil do WhatsApp serão apagadas e trocadas por emoticons, a fim de preservar suas identidades anônimas e evitar constrangimentos maiores.

Além disso, é possível esperar alguns benefícios, pois as atividades de discussão propostas nos chats em grupo do aplicativo, com o auxílio dos seus variados recursos, podem possibilitar a interação, a busca de informações, a produção de conhecimentos, a aprendizagem colaborativa e a formulação de argumentos para a defesa de um ponto de vista crítico sobre as questões polêmicas a serem discutidas na proposta pedagógica, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes. Ademais, contemplando a argumentação como uma valiosa capacidade para o desempenho de práticas sociais cotidianas, a proposta de intervenção pedagógica pode contribuir para a formação de sujeitos crítico-reflexivos e atuantes na resolução dos problemas que os circundam na sociedade.

É importante destacar que, em se tratando de uma atividade voluntária, mas ao mesmo tempo uma atividade avaliativa de sala de aula, os estudantes que se recusarem a participar das atividades propostas na mídia social WhatsApp, poderão realizá-las em sala de aula, como aulas extras, por meio da estratégia do debate oral face-a-face, discutindo os mesmos temas e questionamentos propostos, sendo eles adaptados à nova metodologia de trabalho. Ao final, os artigos produzidos por esses alunos serão publicados no mural do instituto. Com fins de que a publicação dos artigos não gere constrangimentos para os estudantes, eles utilizarão codinomes para manter o anonimato de suas identidades, como, por exemplo, “Amigo”, “Flor” e assim por diante.

Se depois de consentir sua participação, o estudante desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta das informações, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador **Erikson de Carvalho Martins** no endereço do **IFBA, Campus**

Barreiras, na Rua Gileno de Sá Oliveira, n. 271, Bairro Recanto dos Pássaros, pelo telefone pessoal do pesquisador (77) 99923-5772, ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 3221-0332.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de _____ (**nome do adolescente participante da pesquisa**).

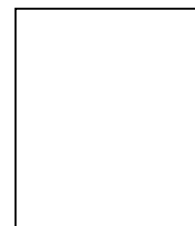
Consentimento Pós-Informação

Enfim, tendo sido orientado quanto ao conteúdo, objetivos e procedimentos do estudo, autorizo a participação de _____ (**nome do adolescente participante**) na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação. Este documento é emitido em duas vias iguais, ambas assinadas por mim e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um de nós.

Barreiras-BA, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante: _____

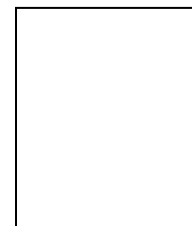
Documento de Identidade: _____



Impressão do dedo polegar caso não saiba assinar

Assinatura do Responsável: _____

Documento de Identidade: _____



Impressão do dedo polegar caso não saiba assinar

ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

Pesquisador responsável

APÊNDICE B – Termo de Assentimento**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA
CAMPUS BARREIRAS**

Rua Gileno de Sá, 271. Recanto dos Pássaros, CEP 47.808-006, Barreiras - BA
TEL: (77) 3612-9650

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: ***A produção textual no ensino de língua materna e as novas tecnologias digitais: o uso do aplicativo WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita.***

Nome do Pesquisador: ***Erikson de Carvalho Martins***

Nome da Orientador: ***Gilberto Lacerda Santos***

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa denominada “***A produção textual no ensino de língua materna e as novas tecnologias digitais: o uso do aplicativo WhatsApp para o desenvolvimento da argumentação escrita***”, a qual pretende *explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermidiáticas do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes.*

A sua participação no referido estudo será no sentido de participar de uma proposta de intervenção pedagógica, que consiste na realização de momentos de discussão de temas questionáveis, por meio da realização de chats em grupo no aplicativo WhatsApp, a fim de aprimorar o desenvolvimento da argumentação escrita, além de promover a construção colaborativa de conhecimentos. Nos chats, serão propostas discussões acerca de temas escolhidos por você e seus colegas para debate. No grupo do WhatsApp você terá acesso ao compartilhamento e

disponibilização de links para acesso a textos, imagens, charges, notícias, vídeos e outros recursos a serem utilizados como leituras motivadoras para as discussões.

Ao fim das atividades discursivas no WhatsApp, você e seus colegas serão convidados a utilizarem os conhecimentos produzidos nos debates via chats para a produção de artigos de opinião, a fim de serem compartilhados e amplamente socializados na rede. É importante destacar que vocês escolherão o ambiente digital no qual os artigos serão publicados. O objetivo de circulação social dos artigos de opinião é apresentar ao público leitor os diversos posicionamentos críticos e estratégias de argumentação construídos por vocês a partir das discussões feitas, bem como despertá-los, também, para a defesa de pontos de vista sobre os assuntos debatidos.

É importante esperar alguns benefícios por meio da sua participação na pesquisa, como a interação, a busca de informações, a produção de conhecimentos, a aprendizagem colaborativa e a formulação de argumentos para a defesa de um ponto de vista crítico sobre as questões polêmicas discutidas, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da sua capacidade de argumentação escrita, colaborando, ainda, para sua formação enquanto sujeito crítico-reflexivo e atuante na resolução dos problemas que o circundam na sociedade.

Além disso, é importante conhecer alguns riscos que podem decorrer da sua participação nas atividades propostas, como isolamento social, afastamento das experiências pessoais de interação face a face com os colegas, exposição pessoal, constrangimento e pequenos conflitos entre os colegas em virtude das diferenças de opiniões expressas durante os debates no grupo do WhatsApp. Pode também acontecer vazamento, por parte de algum colega, de imagens e conversas durante a realização da atividade. Porém, trabalharemos, conforme orientações contidas no projeto de pesquisa, para que essas possibilidades de risco não aconteçam, além de produzirmos um acordo em que estejam expressos as regras e os princípios éticos para o desenvolvimento de nossa atividade de forma harmônica e respeitosa.

Na divulgação dos resultados da pesquisa, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, imagem ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo.

É valioso mencionar que você pode se recusar a participar do estudo, bem como retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem precisar se justificar ao sair da pesquisa, nem temer qualquer prejuízo. Como a atividade voluntária no WhatsApp também será uma atividade avaliativa, você poderá realizá-la em sala de aula em outro formato, por meio da estratégia do debate oral, discutindo os mesmos temas e questionamentos propostos. Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador **Erikson de Carvalho Martins** no endereço do **IFBA, Campus Barreiras, na Rua Gileno de Sá Oliveira, n. 271, Bairro Recanto dos Pássaros**, pelo telefone pessoal do pesquisador **(77) 99923-5772**, ou poderá entrar em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFBA, Av. Araújo Pinho, Nº 39 - Canela - Salvador - BA 40.110-150, telefone (71) 3221-0332**.

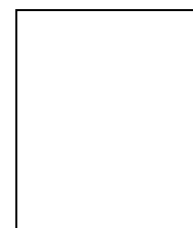
É assegurada a você toda assistência durante a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação.

Enfim, eu, _____, tendo sido orientado quanto ao conteúdo, objetivos e procedimentos do estudo, autorizo a minha participação na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar pela participação.

Barreiras-BA, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante: _____

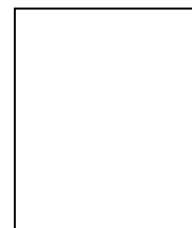
Documento de Identidade: _____



Impressão do dedo polegar caso não saiba assinar

Assinatura do Responsável: _____

Documento de Identidade: _____



Impressão do dedo polegar caso não saiba assinar

ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

Pesquisador responsável

APÊNDICE C – Questionário I (Avaliação e reflexão da atividade de discussão)

AVALIAÇÃO E REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE DE DISCUSSÃO REALIZADA NO WHATSAPP COM O TEMA I

Queridos estudantes, o presente questionário tem por objetivo avaliar o desenvolvimento das atividades de discussão realizadas no chat em grupo no WhatsApp para que as próximas discussões sejam aprimoradas de acordo com as suas necessidades.

*Obrigatório

Vamos lá?



1) Você acredita que as discussões realizadas no grupo do WhatsApp, a partir da delimitação de seu ponto de vista e da produção de argumentos para defendê-lo na interação com os colegas, foram capazes de aprimorar o desenvolvimento da sua capacidade de argumentar? *

Marcar apenas uma oval.

- Não aprimoraram
- Aprimoraram pouco
- Aprimoraram moderadamente
- Aprimoraram muito

2) As atividades de discussão no grupo do WhatsApp contribuíram para a construção de novos conhecimentos? *

Marcar apenas uma oval.

- Não contribuíram
- Contribuíram pouco
- Contribuíram moderadamente
- Contribuíram muito

3) Os recursos do aplicativo WhatsApp (links para leitura, vídeos, imagens, áudios, entre outros) auxiliaram na produção de conhecimentos e na elaboração e sustentação dos argumentos? *

Marcar apenas uma oval.

- Não auxiliaram
- Auxiliaram pouco
- Auxiliaram moderadamente
- Auxiliaram muito

4) As atividades de discussão realizadas no WhatsApp com o tema I apresentaram aspectos negativos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, apresente pelo menos dois aspectos negativos.

5) As atividades de discussão realizadas no WhatsApp com o tema I apresentaram aspectos positivos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, apresente pelo menos dois aspectos positivos.

6) Apresente sugestões para que as próximas atividades de discussão (tema II) no aplicativo sejam aperfeiçoadas.

3) Os recursos do aplicativo WhatsApp (links, vídeos, imagens, gifs, entre outros) auxiliaram na produção de conhecimentos e na elaboração e sustentação dos argumentos? *

Marcar apenas uma oval.

- Não auxiliaram.
- Auxiliaram pouco.
- Auxiliaram moderadamente.
- Auxiliaram muito.

4) Como os conhecimentos e argumentos produzidos ao longo das discussões no WhatsApp auxiliaram no processo de escrita e reescrita do artigo de opinião? *

5) A publicação dos artigos de opinião no Instagram, juntamente com imagens sugestivas dos temas abordados, foi uma boa forma de compartilhamento e socialização dos conhecimentos produzidos? *

Marcar apenas uma oval.

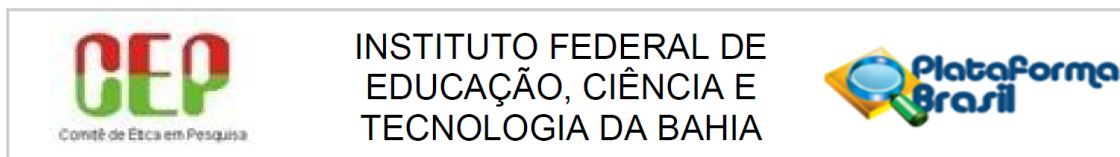
- Sim
- Não

6) Apresente uma autoavaliação sobre sua participação em todas as atividades propostas na intervenção pedagógica. Comente pontos positivos de sua participação e apresente os pontos em que deixou a desejar. *

7) Apresente uma autoavaliação sobre sua aprendizagem em todas as atividades propostas na intervenção pedagógica. Você adquiriu novos conhecimentos e desenvolveu sua argumentação escrita? *

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: O USO DO APLICATIVO WHATSAPP PARA O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA

Pesquisador: ERIKSON DE CARVALHO MARTINS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 92228418.2.0000.5031

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.933.089

Apresentação do Projeto:

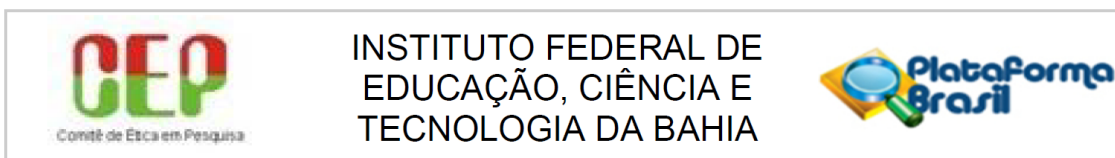
Trata-se de um projeto de tese de doutorado inserido nas discussões sobre educação linguística mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão. "(...) busca responder ao seguinte questionamento: como o desenvolvimento de atividades pedagógicas de discussão em grupos do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp pode aprimorar a argumentação escrita dos estudantes?" Utiliza a pesquisa-ação como forma de investigação da própria prática docente por meio do desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica em estudantes do 3º ano do ensino médio técnico integrado do curso de Informática do Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras Os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados: diário de bordo; produções textuais do gênero chat desenvolvidas no WhatsApp; produções do gênero artigo de opinião e questionários respondidos pelos estudantes para avaliação da proposta de intervenção pedagógica. Os dados coletados serão organizados e analisados sob a ótica da análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

"Explorar as potencialidades interativas, linguísticas, multimidiáticas e hipermediáticas do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp como recursos pedagógicos para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes."

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araujo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 2.933.089

Específicos:

"a) Entender as relações que se estabelecem entre as práticas sociais de leitura e escrita e as novas tecnologias digitais da informação, comunicação e expressão; b) Desenvolver um conjunto de atividades pedagógicas direcionadas ao uso do WhatsApp como dispositivo para o desenvolvimento da argumentação escrita de estudantes em situações de ensino e aprendizagem; c) Avaliar se atividades de produção textual do gênero chat em grupos do aplicativo WhatsApp podem aprimorar a argumentação escrita dos estudantes."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os RISCOS o pesquisador diz: "a) Crescimento de isolamento social e afastamento das experiências propiciadas pelas práticas sociais cotidianas na interação face a face com os sujeitos que fazem parte do seu círculo de convívio costumeiro. Hoje, observamos que muitos estudantes passam muitas horas em contato com o mundo digital por meio da prática de jogos, da inserção e interação nas redes sociais e por meio do uso de aplicativos diversos, isolando-se, assim, cada vez mais, de suas experiências reais. Dessa forma, uma atividade como a proposta neste processo de pesquisa pode intensificar os riscos apresentados acima. b) Exposição pessoal, constrangimento e pequenos conflitos entre os colegas em virtude das diferenças de opiniões expressas durante os debates dos temas polêmicos no grupo do WhatsApp. Os temas polêmicos serão abordados nas discussões por possibilitarem a apresentação de diversos pontos de vista e favorecem a construção de argumentos diversos, o que é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Em caso de se verificar algum constrangimento em decorrência da exposição do posicionamento crítico e da apresentação dos argumentos produzidos por alguns estudantes nas atividades do WhatsApp, o professor interferirá na conversa e chamará a atenção dos estudantes promovedores da perturbação, relembando-os sobre o acordo de respeito à diversidade de opinião como uma das bases da atividade proposta; c) As discussões realizadas no WhatsApp sobre as questões polêmicas propostas, juntamente com as imagens e nomes dos estudantes podem ser vazados por parte de algum colega durante a realização da atividade. Infelizmente, o WhatsApp não apresenta recurso de controle para impedir que mensagens sejam copiadas e prints feitos das conversas realizadas com apenas uma pessoa ou em grupo. No entanto, ao final de cada sessão de chat, após a interação ser salva pelo pesquisador, todos os estudantes serão removidos do grupo e, para a próxima sessão, serão incluídos novamente. Essa dinâmica impede que os participantes façam prints da conversa ao final do chat, mas não impede que os estudantes façam os prints e cópias durante a realização da sessão. É importante mencionar que cada chat terá a duração de 60 min, com dia e horário

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DA BAHIA



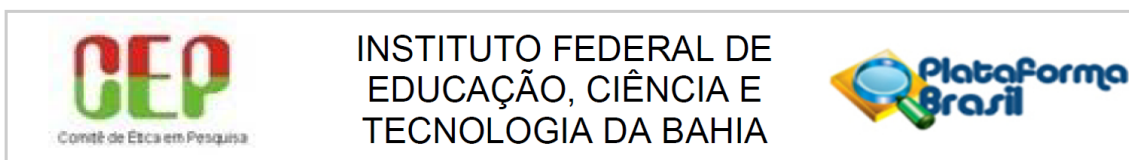
Continuação do Parecer: 2.933.089

predefinidos para que os estudantes possam agendar sua participação, como forma de minimizar os riscos. Dessa forma, percebemos que o controle efetivo da privacidade se dá apenas pelo acordo de criptografia das mensagens feito entre o aplicativo e seus usuários no momento da instalação. d) Conforme apresentado nessa proposta, os estudantes serão orientados pelo professor pesquisador para a produção de um acordo em que estejam expressos as regras e os princípios éticos para o desenvolvimento de uma atividade de forma harmônica e respeitosa no grupo, a fim de que a respeito às opiniões e a privacidade das conversas em grupo sejam garantidos durante a pesquisa. Em casos de persistência desses problemas promovidos por algum participante, gerando desconforto e quebrando o sigilo das discussões realizadas no aplicativo, o professor pesquisador poderá solicitar que o participante troque a participação na atividade online pela participação das atividades presenciais em sala de aula, conforme estabelece o item 3.4.4. acerca de uma segunda opção de atividade. Caso o participante se recuse, ele será retirado da pesquisa, a fim que os problemas sejam sanados e o processo de pesquisa percorra sem constrangimentos maiores aos outros participantes. e) É importante sinalizar que, na análise dos dados e na divulgação dos resultados da pesquisa, os nomes dos estudantes serão trocados por codinomes escolhidos por eles. Além disso, suas imagens pessoais disponíveis no perfil do WhatsApp serão apagadas e trocadas por emoticons, a fim de preservar suas identidades anônimas e evitar constrangimentos maiores." Sobre os BENEFÍCIOS mantém os mesmos argumentos: "As atividades de discussão propostas nos chats em grupo do aplicativo, com o auxílio dos seus variados recursos, podem possibilitar a interação, a busca de informações, a produção de conhecimentos, a aprendizagem colaborativa e a formulação de argumentos para a defesa de um ponto de vista crítico sobre as questões polêmicas a serem discutidas na proposta pedagógica, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes. Ademais, contemplando a argumentação como uma valiosa capacidade para o desempenho de práticas sociais cotidianas, almejamos que a proposta de intervenção pedagógica contribua para a formação de sujeitos crítico-reflexivos e atuantes na resolução dos problemas que os circundam na sociedade."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sobre os RISCOS o pesquisador fez uma alteração importante na metodologia que minimiza os riscos aos estudantes com a adoção das seguintes estratégias: a) "...os estudantes serão removidos do grupo e, para a próxima sessão, serão incluídos novamente. Essa dinâmica impede que os participantes façam prints da conversa ao final do chat, mas não impede que os estudantes

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 2.933.089

façam os prints e cópias durante a realização da sessão." b) "...cada chat terá a duração de 60 min, com dia e horário predefinidos para que os estudantes possam agendar sua participação..." A utilização destes dois mecanismos contempla a minimização os riscos uma vez que entendemos ser impossível elimina-los por completo, satisfazendo as recomendações desta relatoria.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme parecer Número: 2.918.604:

Nos documentos Termo de Assentimento e TCLE não ocorre distinção significativa, nem campo específico ao responsável do estudante quando o mesmo for menor de idade. A Resolução nº 466, de 12 dezembro de 2012, no item II.10 define quem é o participante da pesquisa: "indivíduo que, de forma esclarecida e voluntária, ou sob o esclarecimento e autorização de seu(s) responsável(is) legal(is), aceita ser pesquisado..." Na mesma Resolução nº 466/2012, no item II.23, que trata de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, diz: "documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar".

E no item II.24 sobre Termo de Assentimento: "documento elaborado em linguagem acessível para os menores ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais". No quesito CRONOGRAMA ocorreu ajuste aceitável para continuidade da pesquisa. Deve mostrar cuidado com as etapas e clareza no percurso.

O pesquisador atendeu as considerações sinalizadas pelo CEP/IFBA.

Recomendações:

Conforme parecer Número: 2.918.604.

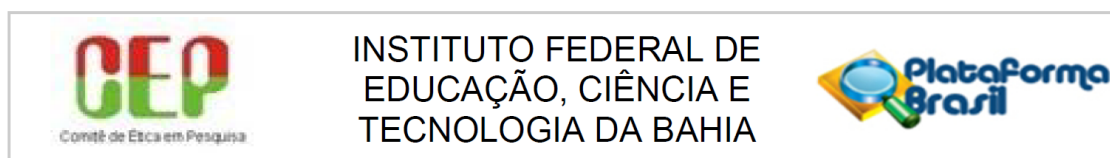
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que o pesquisador atendeu ao Parecer Número: 2.918.604, este comitê considera o Projeto Aprovado Ad Referendum.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto de pesquisa após criteriosa decisão deste colegiado apresenta parecer APROVADO AD REFERENDUM. Deverá apresentar durante a execução do projeto a entrega dos relatórios parciais e relatório final, conforme Resoluções 466/12/CNS e 510/16/CNS.

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



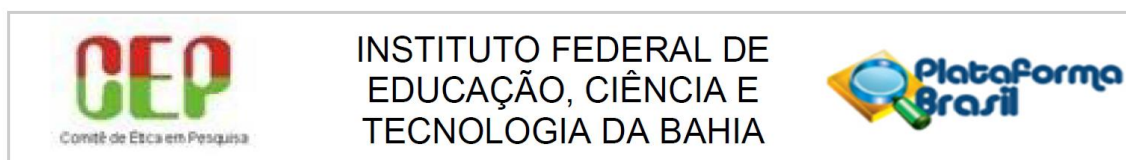
Continuação do Parecer: 2.933.089

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1160287.pdf	01/10/2018 10:58:25		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.pdf	01/10/2018 10:57:45	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	TCLE.pdf	01/10/2018 10:57:11	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	23/08/2018 18:19:38	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Outros	Questionarios.pdf	24/07/2018 10:39:13	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Outros	Declaracao_de_Orcamento.pdf	24/07/2018 10:37:26	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	24/07/2018 10:33:49	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_nao_inicio_da_coleta_de_dados.pdf	18/06/2018 23:20:17	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Confidencialidade.pdf	18/06/2018 23:18:00	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	18/06/2018 23:17:21	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Outros	Oficio_de_encaminhamento_ao_CEP_IFBA.pdf	18/06/2018 23:14:43	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_fases_da_pesquisa.pdf	18/06/2018 23:12:02	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Outros	Curriculo_Erikson.pdf	18/06/2018 23:09:14	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito
Outros	Curriculo_Gilberto.pdf	18/06/2018 23:08:42	ERIKSON DE CARVALHO MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Instituto Federal da Bahia (PRPGI), Av. Araújo Pinho, nº 39
Bairro: Canela **CEP:** 40.110-150
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3221-0332 **Fax:** (71)3221-0332 **E-mail:** cep@ifba.edu.br



Continuação do Parecer: 2.933.089

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 02 de Outubro de 2018

Assinado por:
Ebenézer Silva Cavalcanti
(Coordenador(a))