

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

ANDERSON OLIVEIRA MARTINS

**Além dos muros da escola – uma experiência de debate pelo
WhatsApp no Ensino Fundamental II**

São Paulo

2018

ANDERSON OLIVEIRA MARTINS

**Além dos muros da escola - uma experiência de debate pelo
WhatsApp no Ensino Fundamental II**

Versão original

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFLETRAS, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientação: Profa. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

São Paulo

2018

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

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

M386a Martins, Anderson Oliveira
 Além dos muros da escola - uma experiência de
debate pelo WhatsApp no Ensino Fundamental II /
Anderson Oliveira Martins ; orientadora Zilda Gaspar
Oliveira de Aquino. - São Paulo, 2018.
 133 f.

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

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino Fundamental. 3.
Debate. 4. Argumentação. 5. Tecnologia da Comunicação.
I. Aquino, Zilda Gaspar Oliveira de, orient. II.
Título.

Nome: MARTINS, Anderson Oliveira

Título: Além dos muros da escola – uma experiência de debate pelo *WhatsApp* no Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFLETRAS, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Para minha tia Carmen Galhardo (*in
memorian*) – uma das melhores pessoas
que já conheci.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por ter me apoiado em todos os momentos mais importantes da minha caminhada, aceitando-me incondicionalmente.

À minha amiga Mônica Bertolini Garcia, por ter feito de mim, ao longo desses vinte anos de amizade, um ser humano melhor.

Ao meu companheiro desses dois intensos anos Mário Sérgio, que compreendeu meus afastamentos, momentos de reclusão para escrever e compartilhou das angústias que por vezes a escrita me causou.

À minha orientadora, Professora Doutora Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, por ter me recebido como orientando e pelas sábios e valiosos direcionamentos durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus alunos e alunas sem os quais esta experiência não teria sido possível.

Aos amigos professores da E.E. Maestro Brenno Rossi, os quais lutam diariamente por uma educação de qualidade, a despeito de todos os problemas que encontram.

Às minhas amigas de turma do PROFLETRAS, por estarem sempre presentes e por me darem a força necessária nos momentos mais difíceis. A colaboração de cada uma foi essencial para a finalização deste trabalho.

À Professora Doutora Mercedes Fátima de Canha Crescitelli e ao Professor Doutor Luiz Antônio da Silva, pelas importantes contribuições e relevantes sugestões realizadas no Exame de Qualificação.

Aos professores do PROFLETRAS, Campus USP, pelas aprendizagens promovidas.

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

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. ”

Guimarães Rosa

RESUMO

MARTINS, A. O. **Além dos muros da escola – uma experiência de debate pelo *WhatsApp* no Ensino Fundamental II**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Esta pesquisa tem o objetivo de avaliar as contribuições do uso do aplicativo *WhatsApp* para um trabalho voltado à ampliação da competência argumentativa e ao favorecimento dos letramentos críticos. Para isso, foram realizados, em ambiente virtual, seis debates com duas turmas de oitavos anos do Ensino Fundamental II. Os corpora constituem-se de aproximadamente 305 minutos de debate, transcritos para um arquivo de texto por meio do próprio aplicativo. A fim de justificar os interesses desta pesquisa e favorecer a compreensão do material produzido pelos estudantes, discutimos, ao longo dos capítulos, sobre as orientações presentes nos documentos oficiais e tratamos da importância dos multiletramentos e das possibilidades pedagógicas proporcionadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. Além disso, apoiando-nos na teoria bakhtiniana acerca dos gêneros do discurso e, através das contribuições de Marcuschi (2004), buscamos verificar o desenvolvimento do gênero debate a partir do espaço digital oportunizado pelo aplicativo *WhatsApp*. Recorreremos também a um aporte teórico relacionado à argumentação, tendo em vista a necessidade de construirmos uma base significativa e relevante a ser utilizada em nossas análises dos corpora. Nesse sentido, destacamos as contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]) que retomam a retórica aristotélica, bem como os estudos de Amossy (2007), importantes para este trabalho, na medida em que compreendem a dimensão argumentativa como característica inerente a quaisquer discursos. Os resultados permitem ratificar a validade do espaço virtual utilizado para a prática argumentativa a partir de um contexto em que os estudantes encontram interlocutores reais com os quais podem argumentar e defender seus posicionamentos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Debate. *WhatsApp*. Argumentação. Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

MARTINS, A. O. **Beyond the walls of the school – an experience of debate using the WhatsApp in Elementary School**. 2018. 133 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research has the objective of evaluating the contributions of the use of the WhatsApp application in a work focused on the expansion of argumentative competence and favoring of critical literacies. For this, six debates were conducted in a virtual environment with two groups of eighth grade students from middle school. The corpora constitute approximately 305 minutes of debate, transcribed to a text file by the application itself. In order to justify the interests of this research and to promote the understanding of the material produced by the students, we discuss, throughout the chapters, the orientations present in the official documents and we deal with the importance of the multiliteracies and pedagogical possibilities provided by Information and Communication Technologies. Moreover, based on the bakhtinian theory about the genres of discourse and, through the contributions of Marcuschi (2004), we verify the development of the genre debate from the digital space provided by the WhatsApp application. We also used a theoretical contribution related to the argumentation, considering the need to build a significant and relevant basis to be used in our analyzes of corpora. In this sense, we highlight the contributions of Perelman and Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]) that take up the aristotelian Rhetoric, as well as the studies of Amossy (2007), important for this work, insofar as they understand the argumentative dimension as an inherent characteristic to any speeches. The results allow us to ratify the validity of the virtual space used for argumentative practice from a context in which students find real interlocutors with whom they can argue and defend their positions.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Discussion. WhatsApp. Argumentation. Information and Communication Technologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros para identificação dos gêneros no meio virtual.....	59
Quadro 2 - Parâmetros para identificação dos gêneros no meio virtual (parte II).....	60
Quadro 3 – Estratégias de fortalecimento e enfraquecimento do locutor.....	69
Quadro 4 – Subtemas debates: 8ºano A.....	87
Quadro 5 - Subtemas debates: 8ºano B.....	88
Quadro 6 – Desconhecimento das especificidades do gênero debate pelo <i>WhatsApp</i>	91
Quadro 7 – Situações de cobrança das regras acordadas.....	92
Quadro 8 – As escolhas dos alunos do 8ºano B: computador ou <i>smartphone</i>	93
Quadro 9 – A organização do debate pelo <i>WhatsApp</i> : dificuldades.....	93
Quadro 10 – Problemas técnicos e atividades concomitantes.....	94
Quadro 11 – Formalidade e informalidade nos debates pelo <i>WhatsApp</i>	98
Quadro 12 - Direcionamento argumentativo: aluna 8B14.....	103
Quadro 14 – Direcionamento argumentativo: aluno 8B04.....	105
Quadro 15 – Situações de citação de dados e pesquisas: o argumento de autoridade.....	106
Quadro 16 – O tema homofobia e as intervenções dos alunos (8ºA).....	108
Quadro 17 – Direcionamento argumentativo: aluno 8B01.....	109
Quadro 18 – Direcionamento argumentativo: aluno 8B12.....	110
Quadro 19 – O reposicionamento argumentativo do aluno 8B12.....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Construção argumentativa nos debates pelo <i>WhatsApp</i>	96
Figura 2 – O papel do moderador e as oportunidades de escrita.....	97
Figura 3 – Os enunciados e os <i>emoticons</i> : a expressão do sentimento.....	100
Figura 4 – Os enunciados e os <i>emoticons</i> : a substituição das palavras.....	100
Figura 5 – Situação de embate: momento 1.....	113
Figura 6 – Situação de embate: momento 2.....	115
Figura 7 – Situação de embate: momento 3.....	115
Figura 8 – Situação de embate: momento 4.....	116
Figura 9 – Situação de embate: momento 5.....	117

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I MÍDIAS DIGITAIS E ENSINO	24
1.1 Os PCNs e a Base Nacional Comum Curricular: mídias digitais	24
1.1.1 Entre as orientações e a prática escolar	29
1.2 Letramento digital e multiletramentos	33
1.3 O uso pedagógico do <i>WhatsApp</i>	39
CAPÍTULO II GÊNEROS DO DISCURSO, GÊNEROS EMERGENTES E O WHATSAPP	46
2.1 Gêneros do discurso, tecnologias e o processo de transmutação	46
2.2 A constituição do gênero <i>chat</i> e o debate	51
2.3 <i>WhatsApp</i> : funcionamento e peculiaridades	55
2.3.1 O <i>WhatsApp</i> e os <i>chats</i>	57
CAPÍTULO III ARGUMENTAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	63
3.1 As contribuições da Retórica Clássica: a arte de manejar palavras e ideias	63
3.2 A argumentação como parte constitutiva da linguagem humana	66
3.3 Argumentação e análise do discurso – nem estritamente linguístico nem puramente social	70
3.4 A construção da imagem de si no discurso: entre um “eu” e um “outro”	75
3.5 O ensino da argumentação e o gênero debate no contexto digital	79
3.6 A força das palavras como alternativa possível à violência	81
CAPÍTULO IV DESCRIÇÃO DOS CORPORA E ANÁLISE DOS DADOS	85
4.1 Descrição dos corpora e as categorias de análise	85
4.2 Funcionamento do gênero debate no aplicativo <i>WhatsApp</i>	90
4.3 A desconstrução dos discursos: as estratégias argumentativas	101
4.3.1 As estratégias e os debates pelo aplicativo	101
4.3.2 A discussão sobre a homofobia e as estratégias enfraquecedoras	107
4.3.3 Uma situação de embate: a explicitação dos discursos institucionais	113
4.4 Discussão de resultados	118
CONCLUSÃO	120
REFERÊNCIAS	123

ANEXOS

- | | |
|--|------------|
| 1. Modelo de questionário entregue aos alunos | 131 |
| 2. CD: transcrição dos debates – arquivo de texto | 133 |

INTRODUÇÃO

Formar cidadãos conscientes de seus direitos, capazes de modificar e atuar no contexto social e político em que se encontram é papel da escola, como orientam os PCNs (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Para isso, julgamos a argumentação como uma ferramenta fundamental no exercício desse papel, afinal, ser capaz de argumentar coerentemente nas diferentes instâncias sociais possibilita que os estudantes assumam o protagonismo que lhes cabe, e, por conseguinte, a voz que lhes é de direito.

A experiência em sala de aula, com gêneros escolares da ordem argumentativa, muitas vezes tem apontado para certas dificuldades dos discentes, pois, embora procurem defender seus pontos de vista, algo acaba chamando mais a atenção em suas produções: os argumentos utilizados e a pouca eficácia desses argumentos para a defesa da tese adotada. Acerca dessa constatação, destacam-se também os discursos institucionais mobilizados e as estratégias argumentativas das quais fazem uso.

No entanto, apesar dessas dificuldades, entendemos que a competência argumentativa é exigida no dia a dia de qualquer aluno, tendo em vista que nas relações sociais estabelecidas em diferentes níveis, os jovens são cobrados constantemente para a defesa de suas ideias ou para a compreensão do repertório sociocultural, explícito ou não, articulado por seus interlocutores. Seja numa roda de amigos ou mesmo em um jantar em família, argumentar é algo relacionado à expressão de seus valores diante dos outros. A esse respeito, os estudos de Golder e Coirier (1996) indicam a presença da argumentação em toda prática de linguagem corriqueira; não sendo concebível, portanto, um discurso sem intenção ou sem o uso de uma estratégia.

Em consonância com essa abordagem, Breton (1999), ao discorrer sobre a necessidade de ampliação da capacidade argumentativa, lembra-nos de que o não saber argumentar poderia ser umas das grandes causas recorrentes da desigualdade cultural, uma lacuna capaz de reforçar ainda mais as tradicionais desigualdades socioeconômicas. O autor também questiona se uma sociedade que não possibilita aos seus cidadãos uma verdadeira competência ao tomar a palavra seria, verdadeiramente, democrática.

Ao tratar da questão argumentativa no cotidiano, Amossy (2007), por sua vez, chama a atenção para o fato de que a argumentação, presente ou não uma vontade manifesta de conduzir à aprovação, é sempre parte integrante do discurso. Desse modo, não podemos nos esquecer de que argumentar se faz presente nas mais diferentes interações, já que é uma dimensão natural da linguagem em uso, porquanto a capacidade de influenciar o outro não está ligada apenas à utilização explícita de argumentos, mas também à escolha das estratégias e aos valores presentes nas entrelinhas do discurso.

Nessa direção, considerando que os jovens argumentam no convívio social no qual estão inseridos, é imprescindível que nos questionemos sobre o que estaria impactando, então, o processo de aprendizagem para a construção de uma argumentação mais consistente e coerente dentro do ambiente escolar para os gêneros aí trabalhados. Nesse sentido, e partindo especificamente da realidade dos estudantes que fazem parte da Rede Estadual de Ensino de SP, na qual este projeto foi desenvolvido, observamos que o material didático utilizado, livro ou sistema apostilado, não está dando o espaço necessário aos gêneros da ordem argumentativa.

Dessa forma, questionamos se a ausência de situações reais de comunicação nas atividades propostas aos alunos dificultaria a construção de uma argumentação mais coerente e o desenvolvimento de um olhar mais consciente acerca das próprias escolhas. Pesquisas que levam em conta as produções dos alunos em redes sociais vêm evidenciando a potencialidade argumentativa desses textos, já que as interações no espaço digital costumam oferecer aos discentes interlocutores reais com os quais o exercício argumentativo pode acontecer. A prática docente tem nos mostrado que questões como essa precisam se constituir objetos de estudo, caso a escola tenha a intenção de alcançar uma aprendizagem mais significativa.

Diante desse quadro, encaminhamos nossa pesquisa, problematizando o que segue:

- A aplicação de atividades com a utilização de um recurso digital de comunicação seria capaz de oportunizar um espaço produtivo para o exercício argumentativo?

- Os resultados dessa experiência poderiam oferecer ao professor um panorama do grupo de alunos, com cujos dados poder-se-iam definir estratégias mais direcionadas de ensino a serem utilizadas em sala de aula?

Em vista do exposto, podemos definir os objetivos deste trabalho, conforme seguem:

1. Objetivo geral

- Contribuir para a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da competência argumentativa, a partir da inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação nas atividades propostas pelas aulas de Língua Portuguesa.

2. Objetivos específicos

- Analisar os resultados da utilização da tecnologia móvel, representada pelos aparelhos *smartphones*, e do uso do aplicativo *WhatsApp* para a prática argumentativa, a partir de um grupo virtual criado com o propósito de debater diferentes temas polêmicos.

- Identificar de que maneira os alunos de dois 8º anos do Ensino Fundamental II argumentam, como se comportam e de que estratégias se utilizam, considerando o conseqüente enfraquecimento ou fortalecimento do locutor.

- Averiguar os discursos institucionais subjacentes ao texto argumentativo dos discentes, sua coerência, e de que forma eles são percebidos pelos participantes do processo interativo.

- Verificar se os papéis exercidos em sala de aula pelo professor e alunos se repetem no espaço do debate pelo *WhatsApp* ou se, de algum modo, eles são reelaborados em função do uso de tal aplicativo.

Assim, buscando ultrapassar os limites físicos do espaço escolar e considerando os multiletramentos necessários à inclusão digital e à formação crítica e cidadã dos discentes, procuramos analisar os resultados da utilização do aplicativo *WhatsApp* para fins pedagógicos. Destacamos como nossas categorias de análise as estratégias argumentativas utilizadas pelos estudantes as quais se mostraram, ao longo dos debates, como capazes de fortalecer ou enfraquecer a posição assumida por eles. Em torno dessas estratégias, analisamos as relações de causa e efeito, de inclusão e de exemplificação, bem como os argumentos de autoridade e as citações

de dados concretos. Além disso, verificamos também em que medida os discursos institucionais podem ser percebidos por meio dos enunciados e de que forma os explícitos e os implícitos colaboram para a construção da imagem dos sujeitos envolvidos no jogo do debate.

Nosso investimento no uso do *WhatsApp* ocorre por acreditarmos que o programa seja capaz de agregar às aulas de Língua Portuguesa um espaço produtivo para que os estudantes possam argumentar com interlocutores reais. A partir dessa perspectiva, a escolha pelo gênero debate se justifica na medida em que oferece um espaço propício à argumentação, levando-se em consideração a relação dialógica normalmente desenvolvida entre seus participantes.

Claro está, também, que os debates poderiam, assim como já costuma acontecer, ser desenvolvidos em sala de aula. Contudo, se há a possibilidade de implementar a prática pedagógica oferecendo aos alunos um recurso do qual fazem uso em suas atividades cotidianas, por que relegá-lo a um lugar de menor importância? Qual o intuito de continuar promovendo uma verdadeira “guerra” contra o uso do aparelho celular? Por que não o incluir na realidade escolar através de práticas sociais plenas de sentido, a fim de ressignificá-lo? Apesar de não ser a solução milagrosa para os problemas enfrentados no dia a dia da escola, abrir mão desse recurso pode significar uma decisão anacrônica, na contramão de nosso tempo e do que propõem os documentos oficiais.

Se de um lado, Bauman (2003), ao tratar da modernidade líquida, aponta para a proximidade virtual como responsável por conexões humanas simultaneamente mais frequentes e mais banais, protegidas, segundo o autor, da possibilidade de extrapolar e engajar os parceiros além do tempo e do tópico da mensagem digitada e lida, por outro, Maffesoli (2004) lembra que, na pós-modernidade, diferentemente do que houve no período anterior, a tecnologia seria capaz de favorecer o reencanto do mundo, um renascimento de um mundo imaginal, resultando assim em uma nova forma de ser e de pensar. Portanto, talvez o caminho que se coloque para os educadores seja o de oportunizar um outro olhar para essas tecnologias a partir do viés educacional.

Quanto aos procedimentos metodológicos deste trabalho, destacamos o *WhatsApp*, cujo alcance e popularidade têm crescido significativamente, é considerado aqui um instrumento pelo qual a interação acontece, possibilitando a

ocorrência de diferentes tipologias textuais, linguagens e gêneros. A escolha por esse aplicativo está diretamente relacionada à ampla utilização desse recurso pelos alunos, à mobilidade característica de seu uso e à facilidade de utilizá-lo fora do espaço escolar para impulsionar discussões colaborativas (grupo), facilitando, dessa maneira, a conjugação entre os saberes trabalhados pela escola e aqueles colocados em prática pelos discentes fora desse espaço.

No entanto, lembramos também que a utilização do programa está relacionada à necessidade do desenvolvimento das atividades propostas, em função de nossos questionamentos levantados. Dessa maneira, direcionamo-nos para um uso diferenciado do aplicativo, pois os debates foram elaborados com o intuito de analisar o comportamento argumentativo dos alunos nesse espaço virtual. Assim, embora tenhamos consciência da familiaridade dos estudantes com tal programa e de que muitos já participam de discussões em diferentes grupos criados pelo aplicativo, trata-se de uma aplicação pedagógica, deslocada, de certa maneira, de um uso mais espontâneo.

No que diz respeito ao universo da pesquisa, nosso trabalho foi desenvolvido com alunos de dois oitavos anos (A e B), da Escola Estadual Maestro Brenno Rossi (Diretoria de Ensino Leste III), localizada no extremo da zona leste de São Paulo, próxima aos bairros Parque Boa Esperança e Jardim da Conquista. Conforme Almeida (2014), a história desses bairros está relacionada à mobilização por moradia da década de oitenta.

No caso do Jardim da Conquista, a autora lembra, em sua pesquisa, que seus moradores eram conhecidos, nos bairros vizinhos, como “os sem-terra”, por conta da situação irregular dos terrenos ocupados, conjuntura que só foi regularizada após quase vinte anos, em 2016, pela prefeitura. Assim como outros bairros pertencentes à periferia, o Jardim da Conquista e o Parque Boa Esperança são bairros carentes de uma melhor estrutura para os seus moradores, algo confirmado pelo baixo IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – da região em que se encontram¹.

Em relação à estrutura física da unidade escolar, dados divulgados pelo Censo 2016 indicam que a E.E. Maestro Brenno Rossi possui 20 salas de aula ocupadas,

¹ Conforme dados divulgados pelo jornal O Estado de São Paulo. IDH: Os 20 melhores e os 20 piores distritos de São Paulo. 25 abr. 2016. Disponível em: <<http://fotos.estadao.com.br/galerias/cidades.idh-os-20-melhores-e-os-20-piores-distritos-de-sao-paulo.24925>> Acesso em 06 fev. 2017.

nos três períodos do dia, por aproximadamente dois mil alunos. Além dessas salas, há ainda uma sala de leitura, quadra poliesportiva e um espaço utilizado pelo programa estadual *Acessa*, com 16 computadores para o uso dos estudantes e da comunidade. Além disso, a escola trabalha, até o momento², com os três segmentos, Ensino Fundamental (I e II) e Ensino Médio.

Quanto às classes para as quais o projeto foi pensado, oitavos anos A e B (período vespertino), é possível considerá-las salas parcialmente heterogêneas, com um número mais ou menos equilibrado de alunos e alunas, cuja faixa etária encontrava-se, na ocasião da aplicação da pesquisa, entre 13 e 14 anos. Da primeira turma, faziam parte 30 discentes (18 alunos e 12 alunas) e, da segunda, 32 discentes (18 alunos e 14 alunas). Esses dados são relevantes para o trabalho, na medida em que poderão servir de base para uma melhor compreensão das interações realizadas nos debates.

Com o intuito de coletar dados e traçar um perfil do comportamento desses estudantes em relação ao uso das redes sociais e às formas de acesso à internet, foi aplicado um questionário³, considerando que as informações fornecidas pelos alunos auxiliar-nos-iam na etapa de análise, tendo em vista que os resultados poderiam tornar mais evidente a relação desse público com o universo digital e favoreceriam, conseqüentemente, a construção de uma imagem mais completa dessas turmas.

As respostas dos estudantes às perguntas realizadas no questionário apontaram o *WhatsApp* e o *Facebook* como as redes mais utilizadas por eles (87% e 90% respectivamente). Além disso, a pesquisa também demonstrou que, prioritariamente, o acesso a essas redes sociais acontece por meio do celular (79%) e computador de uso pessoal (20%), seja através do plano de internet residencial (77%) ou ainda por meio da rede 3G ou 4G para *smartphone* (16%), dados que indicam a participação desses alunos em uma cultura digital.

Além dessas informações, o questionário procurou investigar também a presença dos estudantes em grupos do aplicativo *WhatsApp*. De acordo com os

² Como resultado de uma reestruturação imposta pela Secretaria Estadual de Educação, muitas escolas deixaram de oferecer vagas para os anos iniciais do Ensino Fundamental I. Em relação à unidade em questão, a expectativa é de que passe a funcionar apenas com o Ensino Médio.

³ Além desse questionário (conforme modelo - anexo II), foi entregue, aos responsáveis, termo de consentimento solicitando a autorização de uso dos textos produzidos pelos menores, em situação de desenvolvimento de atividades.

resultados, os temas de interesses nesses agrupamentos iam de discussões acerca de algum trabalho escolar a questões relacionadas ao contexto familiar, esportes entre outros. Por outro lado, quando os alunos foram interrogados sobre quais motivos os levariam a deixar de participar de tais grupos, a invasão de privacidade, veiculação de pornografia, falta de respeito, fofocas, confusões seriam fortes razões, apontadas por eles, para essa decisão.

Apesar de grande parte dos grupos fazer uso do *WhatsApp* para se comunicar, o questionário permitiu constatar que um terço dos alunos, aproximadamente, nunca o utilizou para a realização de alguma atividade relacionada à escola. Contudo, quase a totalidade deles indicou como positiva a inclusão desse recurso na prática pedagógica, uma vez que sua utilização serviria como um meio pelo qual seria possível recuperar algum conteúdo perdido, tirar dúvidas, discutir trabalhos etc. Esses resultados parecem comprovar que, a despeito da dificuldade da escola de promover a aproximação entre as duas culturas (escolar e digital), os jovens, com os quais trabalhamos, já realizam ou esperam essa aproximação, observando nesse contato aspectos positivos para sua realidade discente.

Conforme orientações do currículo do estado de São Paulo (2012), um dos conteúdos com os quais o docente de Língua Portuguesa deve trabalhar, nos quatro bimestres dos oitavos anos, é o estudo do gênero textual anúncio publicitário. De acordo com as diretrizes fornecidas, o objetivo é desenvolver algumas habilidades, entre elas a identificação e análise dos níveis de persuasão, a elaboração de estratégias pertinentes ao público-alvo e a resignificação da construção desses anúncios.

Entretanto, demonstrando a falta de diálogo entre o currículo e o material disponibilizado às turmas, o livro didático dos oitavos anos⁴, apesar de não abordar o gênero publicitário previsto pelas orientações, tratava do gênero debate (conteúdo não indicado pelo currículo estadual), e dos elementos a ele relacionados: argumentação, tipos de argumentos, contra-argumentação, marcadores e articuladores argumentativos. Dessa maneira, coube-nos, como professor, articular esses

⁴ BALTHASAR, M.; FIGUEIREDO, L. e GOULART S. Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. São Paulo: Moderna, 2012.

conteúdos, a fim de que o material pudesse ser utilizado e as orientações curriculares fossem contempladas⁵.

Conseqüentemente, além do trabalho com os anúncios publicitários e os elementos de persuasão, realizamos debates em sala de aula⁶ para que os estudantes pudessem reconhecer as características desse gênero, bem como algumas das estratégias passíveis de serem utilizadas nessa situação de comunicação. Em relação à participação dos alunos nesses debates, é importante destacar que alguns deles atuaram mais efetivamente, posicionando-se quanto aos temas escolhidos, enquanto outros se colocaram na posição de ouvintes, mesmo quando convidados à fala. Ainda assim, consideramos que os debates foram produtivos, dado que parte dos estudantes se mostrou aberta à discussão.

Isso posto, ressaltamos a importância dessas informações, pois, além de tudo, é preciso observar que o trabalho com o debate no ambiente digital não foi desenvolvido de forma desconectada dos conteúdos das aulas. Dessa maneira, ao participarem dos encontros pelo *WhatsApp*, os alunos, além de já conhecerem esse aplicativo, também possuíam alguma noção sobre as características do gênero. Entretanto, não podemos nos esquecer do caráter inédito da atividade proposta, haja vista ter sido, para eles, a primeira utilização do aplicativo planejada em torno de objetivos pedagógicos, supervisionada pelo professor.

A partir desses pressupostos, o projeto foi apresentado aos grupos discentes os quais demonstraram bastante interesse pela utilização do programa para uma atividade coletiva, como o é o debate. Antes, porém, de executá-lo, foi fundamental a determinação dos temas que seriam discutidos, bem como as regras de funcionamento e os dias e horários em que esses debates aconteceriam. Como já mencionado, foi entregue aos estudantes um questionário para que fornecessem, além de outras informações referentes à utilização das redes sociais e formas de acesso à internet, o número do *WhatsApp* para a formação dos grupos. Ficou

⁵ Sobre isso, destacamos que essa lacuna não seria propriamente um problema do livro didático em questão, pois este, além de ser aprovado pelo PNLD (2014 -2016), encontra-se em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Acreditamos que os debates, assim como seus elementos subjacentes, deveriam ter sido indicados pelo currículo estadual de SP, prevendo a necessidade de desenvolvimento da competência argumentativa nos anos finais do Ensino Fundamental II.

⁶ Foram desenvolvidos dois debates cujos temas foram escolhidos pelos alunos através de votação. Para o 8ºano A, o tema escolhido foi “Racismo no Brasil”; por sua vez, o 8ºano B optou pelo tema “Funk é ou não é cultura? ”.

combinado também, na ocasião, que eu, o docente responsável, assumiria o papel de administrador e exerceria a função de moderador das discussões.

A decisão de indicar o professor da turma como moderador dos debates ocorreu a partir da falta de experiência com a realização desses eventos por meio de um aplicativo. Dessa maneira, naquele momento, essa escolha se apresentou como a mais viável tendo em vista a ausência de um modelo que pudesse servir como parâmetro para essa decisão. Entretanto, acreditamos ser possível que os próprios alunos possam ser preparados para ocuparem essa posição de mediador em debates desenvolvidos em um ambiente digital. Essa constatação, porém, só pode ser alcançada através da experiência proporcionada por esta pesquisa.

As datas e os horários de realização dos encontros foram definidos a partir das possibilidades dos alunos e do professor. Após um levantamento, as opções foram colocadas na lousa e, por meio de uma votação, o grupo escolheu o que julgou mais interessante. A decisão final, ainda que não tenha atendido aos interesses de todos, procurou contemplar a disponibilidade da maioria. Sendo assim, os debates ficaram agendados⁷ para as quintas-feiras, às 21 horas (8º ano A) e às 22 horas (8º ano B). Foi definido, além disso, que a duração de cada um deles seria de 45 a 50 minutos⁸, o tempo de uma aula. No total, cada sala participou de três encontros virtuais os quais aconteceram nas mesmas datas⁹.

Após essa definição, professor e alunos sugeriram possíveis temas para discussão e a escolha aconteceu por meio de votação. No caso do 8º ano A, os temas definidos foram: “Gravidez na adolescência e aborto”, “A violência contra a mulher e o machismo no Brasil” e “Homofobia”. Por sua vez, os alunos do 8º ano B escolheram: “É possível viver sem internet e redes sociais? ”, “Homofobia” e “A violência contra a mulher e o machismo no Brasil”. Essa votação foi aberta e contabilizada junto aos discentes.

Para que os debates pudessem ser concretizados sem grandes problemas, as regras de funcionamento foram discutidas e definidas coletivamente. Dessa maneira,

⁷ É importante dizer que pelo fato dos debates terem ocorrido em um horário diferenciado, a participação dos alunos foi voluntária.

⁸ Apesar dessa definição, um dos debates (8ºB – debate III) acabou ultrapassando esse tempo por conta das solicitações feitas para que a discussão tivesse uma hora de duração.

⁹ A princípio, os debates seriam realizados em três semanas consecutivas, porém, por conta de alguns imprevistos, eles aconteceram em um maior espaço de tempo: 20/10, 03/11 e 17/11/2016.

cada aluno sugeriu, junto com o professor, os pontos importantes para que as discussões acontecessem de maneira satisfatória. É importante explicar a escolha pela não utilização de links, arquivos de áudios ou vídeos, pois entendemos, na ocasião, que a utilização desses recursos, poderia, de certa forma, prejudicar a escrita e leitura das mensagens, tendo em vista a dinamicidade própria do debate e o fato de que nem todos os estudantes poderiam contar com uma boa velocidade de internet, algo que dificultaria o acesso a esses arquivos e a consequente compreensão das discussões. Nesse sentido, as regras, a partir do diálogo em sala de aula, foram as seguintes:

- O assunto a ser tratado durante o debate deve estar ligado ao tema proposto.
- A inserção de áudios, arquivos de vídeos ou links não será permitida.
- As brincadeiras que não ajudem no andamento do debate serão evitadas.
- O compartilhamento de piadas preconceituosas ou conteúdo impróprio (pornografia, palavrões etc.) será proibido.
- As conversas paralelas que tirem o foco do grupo não serão permitidas.

- As ofensas aos integrantes do grupo, direta ou indiretamente, não deverão ocorrer.

Como podemos verificar, essas regras estão muito mais relacionadas à postura que deveria ser assumida pelos participantes, do que à possibilidade de réplicas ou tréplicas ou ainda ao tempo que cada um dos integrantes do grupo teria para expressar seus posicionamentos. Entendemos que delimitar esse tempo seria relevante para um debate televisivo ou mesmo para aqueles realizados em sala de aula. No entanto, por conta do ambiente em que os encontros ocorreram, regras para réplicas ou tréplicas não se apresentaram como produtivas, dado que poderiam, de alguma forma, inviabilizá-los.

A fim de justificar os interesses deste trabalho e favorecer a compreensão do material produzido pelos estudantes, discutimos, ao longo dos capítulos, sobre as orientações presentes nos documentos oficiais (PCNs e Base Nacional Comum), a importância dos multiletramentos e as possibilidades pedagógicas proporcionadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. Além disso, apoiando-nos na teoria bakhtiniana (2015 [1979]) acerca dos gêneros do discurso e, através das contribuições de Marcuschi (2004), buscamos tratar da constituição dos gêneros emergentes no espaço digital.

Tendo em vista a necessidade de uma base teórica relevante para a análise dos corpora, recorreremos aos estudos da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]) e aos estudos de Amossy (2007), importantes para este trabalho,

na medida em que retomam elementos da Retórica e compreendem a dimensão argumentativa como característica inerente a quaisquer discursos.

Para alcançar os propósitos da pesquisa, organizamos esta dissertação em quatro capítulos. Primeiramente, tratamos das orientações fornecidas pelos documentos oficiais, base para a construção dos currículos, no que diz respeito ao trabalho com a argumentação e às Tecnologias de Informação e Comunicação. A partir disso, explicitamos as incoerências existentes entre o que orientam os textos norteadores do currículo e as decisões do poder público. Além do mais, abordamos o conceito de multiletramentos e as possibilidades de uso pedagógico do aplicativo *WhatsApp*, a partir de algumas experiências que vêm sendo realizadas.

No segundo capítulo, partindo da concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e das contribuições de Marcuschi (2004) sobre o desenvolvimento dos gêneros emergentes, caracterizamos o que se manifesta por meio do aplicativo, considerando que quaisquer interações, estejam ou não relacionadas ao meio digital, só podem se realizar por meio dos gêneros. Para isso, também foram relevantes os estudos de Araújo (2004) sobre o funcionamento dos *chats*, tendo em vista as semelhanças entre eles e as produções dos alunos via *WhatsApp*.

Em seguida, no terceiro capítulo, preocupamo-nos em tratar da argumentação, objetivando trazer um embasamento teórico capaz de fundamentar nossa análise dos corpora, na etapa final deste trabalho. À vista disso, estabelecemos uma relação entre a Retórica Clássica e a Nova Retórica, discutindo alguns conceitos estudados sobre o tema nas últimas décadas. Mostrou-se fundamental também pensar o papel das estratégias argumentativas, além de tratar do funcionamento e da importância do gênero debate.

Quanto à seção reservada para as análises, capítulo IV, com base nas discussões teóricas realizadas nos capítulos anteriores, identificamos a organização dos corpora, assim como os elementos presentes nesse material que nos pareceram capazes de contribuir para averiguar os questionamentos formulados. Discorremos também sobre as possibilidades e limites da realização dos debates por meio do *WhatsApp*, verificando as peculiaridades identificadas nos encontros virtuais e os perfis de participação das turmas com as quais trabalhamos.

CAPÍTULO I – MÍDIAS DIGITAIS E ENSINO

Neste capítulo, apresentamos algumas das orientações dos documentos oficiais em relação ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das mídias sociais no espaço escolar, com o intuito de ressaltar a distância entre aquilo que o poder público orienta e o que concretiza por meio de suas práticas. Além disso, tratamos do conceito de multiletramentos e de suas implicações no processo de ensino aprendizagem, compreendendo que os estudos sobre o assunto ratificam nossa preocupação com a inclusão das mídias digitais nas aulas de Língua Portuguesa. Por fim, entendemos ser importante também verificar, a partir de experiências já realizadas, as possibilidades de uso do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta pedagógica.

1.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: AS MÍDIAS DIGITAIS

Tratar das orientações oficiais sobre as quais os diferentes currículos têm sido organizados parece-nos de extrema importância, pois são essas orientações que deveriam servir como parâmetro para o direcionamento das disciplinas e para as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Entretanto, a forma pela qual as mídias digitais e as tecnologias da informação e comunicação vêm sendo abordadas na realidade escolar pode indicar, de certa maneira, a distância que existe entre aquilo que o poder público orienta e aquilo que ele, de fato, possibilita que seja executado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento publicado em 1997, pelo Ministério da Educação, cuja proposta foi a de indicar linhas norteadoras para uma reorientação curricular, servem, até hoje, como referência para a definição do caminho a ser percorrido por alunos e pelas instituições de ensino. Desde o início, o texto parte do pressuposto de que novos tempos exigem uma escola que esteja voltada para a formação de cidadãos e não somente para o aprendizado dos conteúdos. A partir desse ponto de vista, as novas tecnologias e progressos científicos colocam para os jovens um conjunto de exigências que não deveria ser ignorado.

A lei 9.394, de 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases, ao estabelecer que a educação é um dever da família e do Estado, considera que, inspirada nos princípios

de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, essa educação deveria ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, a fim de que este possa ser preparado para o exercício da cidadania, além da sua qualificação para o mercado de trabalho. Observamos, dessa maneira, que a preocupação da lei não recai somente sobre os conteúdos que serão articulados durante a vida escolar, pois indica como objetivo do processo educativo o desenvolvimento pleno do estudante, com o intuito de que este seja capaz de uma atuação verdadeiramente cidadã.

Nesse sentido, é importante o que dizem os PCNs, quando constatarem a lentidão nos avanços da educação, tendo em vista as transformações econômicas e tecnológicas ocorridas na sociedade brasileira. Parece-nos problemático que em uma sociedade dominada pelos imperativos do mundo digital, por aparelhos *smartphones* e pela tecnologia, algumas políticas e práticas educacionais ainda caminhem em sentido contrário, deixando de oferecer aos alunos o direito a uma atuação mais significativa. Diante disso, as orientações preveem que:

É preciso também melhorar as condições físicas das escolas, dotando-as de recursos didáticos e ampliando as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação. (BRASIL, 1997, p. 38).

Constatamos, dessa maneira, que é papel da escola ampliar as possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação. Entretanto, o cotidiano escolar parece, em diferentes ocasiões, ir de encontro a essa orientação, pois as práticas aí inseridas muitas vezes não são capazes de possibilitar tal ampliação. Pelo contrário, é possível perceber, por meio da experiência docente, que essas tecnologias deixam de ser aproveitadas, devido aos inúmeros entraves, legais e técnicos, que dificultam o trabalho dos professores.

O documento chama a atenção ainda para a abertura pela qual a escola pública passou, a fim de “incluir” as camadas mais populares e para certa diminuição nas expectativas que poderiam ser alcançadas por esse público - um processo que, incoerentemente, acabou sendo acompanhado por uma espécie de “simplificação” dos conteúdos, a partir de um prejulgamento da incapacidade desses jovens que passaram a ter acesso ao ensino.

Diante disso, talvez seja interessante que nos questionemos se, ainda hoje, a educação pública permanece prejulgando esse público, quando lhe nega o direito ao

uso das novas tecnologias dentro de seu espaço. Entendemos, em consonância com os PCNs, que possibilitar a formação cidadã dos alunos seria também permitir que eles tivessem as condições para receber, produzir e interpretar um universo de informações com o qual se deparam diariamente em seu cotidiano.

A partir dessa perspectiva, é relevante a reflexão promovida pelos Parâmetros sobre a necessidade de rompimento com práticas consideradas inflexíveis, já que de nada adiantaria continuar utilizando os mesmos recursos, sem levar em conta os estudantes, sujeitos fundamentais do processo de aprendizagem. Portanto, caberia à escola considerar o público real recebido por ela, valorizando as práticas de comunicação desse público, em função de seu pleno desenvolvimento. O documento oficial bem ressalta essa necessidade, como se observa a seguir:

É preciso conhecer melhor os alunos, elaborar novos projetos, redefinir objetivos, buscar conteúdos significativos e novas formas de avaliar que resultem em propostas metodológicas inovadoras, com intuito de viabilizar a aprendizagem dos alunos. (BRASIL, 1997, p.37).

Dessa maneira, evidencia-se a preocupação com a inclusão de novas metodologias e recursos capazes de maximizar o processo de ensino aprendizagem. Essas diferentes estratégias, no entanto, devem ser desenvolvidas a partir do reconhecimento de um público real com o qual a escola atua. Muitas vezes, o fracasso escolar é justificado pela distância entre esse público e a idealização que se faz dele. Sobre isso, Aquino (2000) destaca a imagem romanceada que ainda preservamos do ensino elitizado e do cotidiano hierarquizado das escolas, anterior à década de 1970. Como resultado, a ideia de um ensino de qualidade para todos passa pela imagem de uma deterioração supostamente causada pelo processo de democratização - justificativa que não se sustenta.

Quanto ao uso das tecnologias da informação associado ao ensino de Língua Portuguesa, podemos compreender que, por conta da distância da data de elaboração do documento, três décadas praticamente, há hoje uma espécie de lacuna entre o que consta nesse texto e a proporção que as mídias digitais acabaram ganhando em nossa sociedade. Apesar disso, as orientações já entendem que as tecnologias da informação teriam a função de cumprir o papel de mediar o que acontece no mundo, editando a realidade.

Em consonância com muitas das orientações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares quanto ao uso das tecnologias, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua última versão (2017), aponta para caminhos que dialogam de forma mais próxima com o uso atual desses recursos. Vale pontuar que além de ser um documento de caráter normativo, sua elaboração faz parte de uma exigência estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996; pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e pelo Plano Nacional de Educação (2014).

Logo em sua introdução, a BNCC indica como parâmetros para o seu desenvolvimento a noção de competência¹⁰ e a preocupação com uma educação que seja integral, visando, dessa maneira, à formação e ao desenvolvimento global dos estudantes. Nessa direção, mais do que o acúmulo de informações, o documento indica a necessidade de:

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. (BRASIL, 2017, pág. 17)

Dessa maneira, o texto parte de uma concepção segundo a qual é necessário possibilitar ao aluno uma base que o auxilie na relação que estabelece com o mundo, seja ao lidar com informações cada vez mais disponíveis, seja para, efetivamente, aplicar o conhecimento construído, durante a vida escolar, nas decisões em sociedade. Para isso, indica a necessidade de estímulo para a aplicação do conhecimento na vida real, evidenciando a importância do protagonismo do aluno em seu processo de aprendizagem e valorizando contextos que deem sentido ao que se aprende no espaço escolar. A partir dessa preocupação, entre as competências gerais elencadas pela BNCC, encontramos:

¹⁰ No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se deparar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. (Brasil, 2017, pág. 16)

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. (BRASIL, 2017, pág. 18)

Por esse viés, a Base postula que a escola não deveria considerar apenas a cultura digital em suas práticas, mas também orientar os alunos para que possam utilizar os diversos recursos de maneira ética e reflexiva em sua vida cotidiana. No entanto, para que isso se torne possível, ou seja, para que a utilização desses recursos possa, fora da escola, partir de uma postura ética e reflexiva dos alunos, entendemos que as tecnologias devem ser incorporadas ao espaço escolar, não como uma exceção, mas como parte integrante do que é realizado nesse espaço.

Desse modo, é possível constatar que há uma preocupação acerca das relevantes mudanças sociais promovidas pela cultura digital, chamando a atenção ainda para o crescente acesso, por parte dos alunos, às diferentes tecnologias (computadores, aparelhos celulares, *tablets* e afins), evidenciando, portanto, novos desafios para os educadores. Por conta disso, de acordo com a BNCC:

[...] é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2017, pág. 57)

Por essa perspectiva, a incorporação, no espaço escolar, das novas linguagens, assim como de seus modos de funcionamentos, seria condição para possibilitar a formação global dos estudantes, ainda mais quando pensamos um público juvenil cada vez mais conectado a essas práticas. Essa incorporação, pelo que aponta o documento, deve estar alicerçada em práticas pedagógicas que se aproveitem das diferentes possibilidades de comunicação que esses suportes oportunizam, promovendo, por conseguinte, um estreitamento da relação entre professores e alunos.

Essa mudança de postura ratifica a divisão em Campos organizada pela Base Nacional, já que ela pontua, como parte integrante do campo da vida cotidiana a realidade mais próxima do público discente. Para o oitavo ano, por exemplo, o texto

prevê a necessidade de permitir aos estudantes dessa etapa a escrita, análise e comparação de argumentos e opiniões em comentários de *posts* publicados em redes sociais. Acreditamos, porém, que para alcançar esse objetivo seja fundamental uma escola que esteja, de fato, conectada ao cotidiano de seu público real, não idealizado.

Apesar disso, ainda que as orientações e os documentos oficiais considerem a necessidade de atualização das estratégias pedagógicas, incluindo no cotidiano escolar o universo digital e as tecnologias próprias de nosso tempo, parece-nos que as mudanças só poderão ser efetivas, na medida em que os investimentos realizados na educação pública e as práticas forem condizentes com o que tem sido elaborado na teoria. Não se apresenta como produtiva, portanto, a inclusão de um universo digital em uma escola que ainda se apresente como analógica, sem estrutura e suporte necessários ou uma formação docente que, de fato, permita essas mudanças.

1.1.1 ENTRE AS ORIENTAÇÕES E A PRÁTICA ESCOLAR

Tanto os PCNs quanto a Base Nacional Comum encaminham os currículos para uma aprendizagem que se pretende ampla e conectada ao seu tempo. Há, ainda, a preocupação com a formação cidadã e ética e, sob essa ótica, uma necessidade de aproveitar e valorizar as práticas comunicativas das quais participam os estudantes. Entretanto, como já apontamos, parece haver uma distância entre aquilo que se orienta e o que de fato acaba sendo concretizado pelas políticas públicas voltadas para a educação.

Em 2014, a UNESCO publicou diretrizes para a aprendizagem móvel, com a consciência de que as tecnologias móveis poderiam ampliar e enriquecer oportunidades educacionais para estudantes em diversos ambientes. Os aparelhos, em especial os *smartphones*, poderiam, assim, propiciar a aprendizagem em qualquer hora e em qualquer lugar. Essas diretrizes partem de uma constatação impossível de ser ignorada: há um volume crescente de aparelhos em todos os lugares e, tanto os alunos quanto educadores já os utilizam para acessar informações.

Outro aspecto essencial apontado pelas diretrizes, e com o qual concordamos, é que, embora a tecnologia móvel não seja nem nunca venha a ser uma solução, “panaceia”, para os problemas educacionais, ela deveria ser pensada como uma ferramenta poderosa de comunicação. Afinal, os aparelhos *smartphones*, já há algum

tempo, são mais do que apenas instrumentos para a realização de uma chamada telefônica. Ao serem levados por nossos alunos para dentro das escolas, esses aparelhos poderiam assumir a função de computadores pessoais, cujos inúmeros recursos deveriam ser mais bem aproveitados. Além disso, como constata o documento, a mobilidade característica desses aparelhos permitiria extrapolar os limites das salas de aula, transferindo a aprendizagem para outros ambientes capazes de potencializar o processo de compreensão.

A partir dessa perspectiva, entendemos que, se antes a escola dependia de um número elevado de computadores para que seus alunos pudessem trabalhar com diferentes recursos digitais, atualmente, com o desenvolvimento dos *smartphones* e a presença cada vez maior desses aparelhos nas mãos dos alunos, há um panorama diferente o qual merece ser aproveitado, pois ignorá-lo seria deixar de lado um importante recurso sob o pretexto de que ele atrapalha muito mais do que ajuda.

Portanto, partindo desse princípio, é de se estranhar as diferentes leis que buscam regulamentar o uso do aparelho celular nas escolas e que parecem caminhar na direção contrária daquela apontada tanto pelos PCNs quanto pela Base Nacional. Lembramos que os documentos falam de práticas que sejam inovadoras, recomendando a ampliação “das possibilidades de uso das tecnologias da comunicação e da informação” (BRASIL, 1997, p. 38).

Entretanto, apesar dessas recomendações, em São Paulo, a lei 12.730, de 11 de outubro de 2007, decretada pelo então governador José Serra, proíbe, durante o horário das aulas, o uso de telefone celular por alunos das escolas do sistema estadual de ensino, a partir da suposição de que esses aparelhos interferem negativamente na prática educativa. Quando comparamos as orientações curriculares com o texto da lei de 2007, parece-nos evidente a falta de diálogo entre eles, pois se, de um lado, pede-se a ampliação de uso, do outro, proíbe-se esse mesmo uso. É importante dizer que a lei 12.730¹¹ em nenhum momento estabelece alguma exceção

¹¹ Constatando a incoerência da lei 12.730, o então governador de São Paulo, Geraldo Alckmin, a pedido do secretário da educação, José Renato Nalini, enviou, em 2016, o projeto de lei 860/2016, a fim de alterar a proibição de uso dos celulares em sala de aula. Em outubro de 2017 o projeto foi aprovado pela Assembleia Legislativa de São Paulo. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado, a flexibilização da lei é necessária diante do avanço das novas tecnologias, pois seria um contrassenso impedir que os alunos, nas escolas e salas de aula, consultem e acessem conteúdos educacionais em formato digital. Apesar das mudanças, entendemos que a incoerência será mantida, caso elas não venham acompanhadas de investimentos na formação docente e de um suporte para que as escolas possam, verdadeiramente, incluir essas tecnologias em suas práticas.

quanto ao uso pedagógico desses aparelhos, servindo, portanto, como base para decisões, dentro das escolas, que busquem proibir a valorização desses recursos.

A despeito dessa incoerência, pesquisa realizada em convênio com o Ministério da Comunicação e PNAD TIC, 2014, constatou o aumento na proporção de domicílios que utilizavam a internet por meio do celular de 53,6% em 2013 para 80,4% em 2014. Os resultados mostraram ter havido uma ampliação no uso da banda larga móvel o que nos ajuda a entender o crescimento desse tipo de acesso. Além disso, os dados também demonstram que o uso dos celulares para acesso à internet já supera o uso dos computadores. Outra informação significativa é a respeito do perfil do usuário; neste caso, 77,9% da população com dez anos ou mais possuíam, em 2014, aparelho celular para uso pessoal. Sendo assim, apesar das dificuldades de implementar a real democratização do acesso à internet, esses dados ratificam o alcance desses aparelhos na sociedade e, por conseguinte, entre nossos discentes.

Diante desse quadro, o poder público, representante das redes de ensino, parece evidenciar a postura conservadora da escola e a distância que existe entre a teoria e a prática, tendo em vista que, ao ser desafiado por novas questões, tem preferido, muitas vezes, escondê-las através da proibição ao invés de aproveitá-las para uma prática mais condizente com nosso tempo. Se já é de conhecimento de todos que essas novas tecnologias estão cada vez mais onipresentes em nossa sociedade, deixar de fazer uso delas seria ignorar suas contribuições para os alunos e professores, dentro e fora da escola.

No mesmo caminho dos documentos federais, o Currículo do Estado de São Paulo (2012) ratifica a necessidade de uma educação à altura dos desafios contemporâneos, entendendo que a sociedade do século XXI está cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento e que haveria, atualmente, um novo tipo de desigualdade, dessa vez ligada ao uso das tecnologias da comunicação. Conforme esse mesmo texto, a educação deveria estar a serviço do desenvolvimento pessoal, colaborando com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade.

Em relação a esse posicionamento, parece-nos paradoxal que esse currículo fale sobre um tipo de exclusão relacionado diretamente ao acesso às novas tecnologias digitais e que o governo do qual esse texto teve origem mantenha ao mesmo tempo uma lei proibindo o uso dos aparelhos dentro da escola, reduzindo,

além disso, o número de computadores disponíveis para uso dos estudantes¹², como se esse espaço pudesse ser uma ilha em relação às mudanças presenciadas na sociedade.

Diante desses entraves, parece difícil que a escola possa promover a inclusão efetiva desses recursos, se não puder, verdadeiramente, possibilitar e aproveitar-se das diferentes mídias digitais também a partir de sua abordagem. Além disso, a ausência de uma formação apropriada para os professores, ligada a essas novas práticas, e a falta de investimentos público, federal e estadual, podem fazer com que a propriedade das orientações termine por ser perder entre as incoerências do cotidiano escolar.

Em sua dissertação, Saboia (2009), ao avaliar o ambiente físico da escola em que desenvolveu seu projeto sobre os apelos de consumo da indústria cultural, depara-se com uma escola típica, tradicional, cujo espaço, repleto de grades e portões de ferro, mostra-se inadequado ao contato com a interioridade, à reflexão ou à promoção do diálogo. No entanto, a pesquisadora entende ser este o lugar ainda possível para a criação de oportunidades de ressignificação da sociedade, conforme se observa a seguir:

Um dos aspectos da realidade objetiva que nos chamou a atenção foi o ambiente físico da escola na qual trabalhamos – uma escola típica, tradicional da rede pública – ambiente este que nos pareceu inadequado ao contato com a interioridade, à reflexão ou ao fomento do diálogo e do trabalho em grupo: a grande quantidade de grades e portões de ferro lembra um ambiente opressivo, disciplinar; as portas das salas, sem maçanetas para que apenas os professores possam abrir, confirmam um sentido de enclausuramento imposto aos alunos e de desconfiança em relação a eles [...]. (2009, p. 77).

Assim, se a estrutura física das inúmeras instituições de ensino espalhadas pelo país nem sempre evidenciam um espaço capaz de fomentar o diálogo e a atuação em grupo, entendemos que a ampliação do acesso às diferentes tecnologias de comunicação, a partir do viés escolar, seja capaz de abrir espaços motivadores de encontros entre os alunos, a comunidade e um universo de conhecimento e trocas disponível para a potencialização do processo de aprendizagem.

¹² Jornal O Estado de São Paulo. SP quer desativar 1/4 das salas de internet do programa Acessa SP. 10 dez. 2016. Disponível em: < <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral.sp-quer-desativar-14-das-salas-de-internet-do-programa-acessa-sp.10000093613> > Acesso em: 04 fev. 2017.

Sobre as características opressoras comuns a muitas escolas, Foucault (2013), em seu estudo acerca dos métodos coercitivos e punitivos adotados pelo poder público para reprimir a delinquência ao longo dos séculos, lembra que a organização desse espaço escolar em salas, lugares e fileiras permitiram, por um bom tempo, a garantia da obediência dos indivíduos, assim como uma melhor economia do tempo e dos gestos, transformando, dessa maneira, “multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.” (p.153).

Sobre a forma pela qual muitas escolas foram construídas e organizadas, entendemos que a argumentação por meio dos diálogos e debates e o uso produtivo das tecnologias de informação e comunicação poderiam colaborar para a quebra dessas barreiras, pelo menos as virtuais, diminuindo, assim, o distanciamento cada vez maior entre os alunos e o espaço escolar. Perceber que hoje há diferentes formas de acesso ao conhecimento e que os estudantes necessitam ter suas vozes ouvidas seria permitir também um caminho mais democrático e cidadão dentro e fora desse ambiente.

À vista disso, apesar dos ataques que a educação tem sofrido em nosso país, é ainda na escola, a despeito de suas limitações estruturais, que existe algum espaço para os jovens explorarem sua subjetividade, atribuindo também significados novos às práticas de comunicação exercidas fora dela. Se esse espaço não for aproveitado para isso, podemos perder a oportunidade real de uma formação plena tantas vezes lembrada pelos documentos.

1.2 LETRAMENTO DIGITAL E MULTILETRAMENTOS

Parece-nos imprescindível tratar da concepção de multiletramentos neste trabalho, na medida em que esse conceito está diretamente ligado ao papel da escola com a multimodalidade da linguagem percebida nas mais diferentes ferramentas de comunicação. Num contexto em que a internet, as mídias digitais e o hipertexto se fazem cada vez mais presentes, verificamos a urgência de uma abordagem a qual considere esse quadro complexo e o leve para a sala de aula.

Já em 1995, Kleiman observava que a palavra “letramento” ainda não se encontrava dicionarizada por conta da complexidade de se definir o termo. Afinal, se para um pesquisador a concepção poderia estar ligada à capacidade de reflexão

sobre a própria linguagem, para outro o que se teria em mente é a prática discursiva de determinado grupo social e que poderia não envolver, necessariamente, a capacidade de ler e escrever, mas a interação oral dentro desse grupo.

Em suas pesquisas, a especialista constatou que a oralidade pode ser objeto de análise de muitos estudos sobre o letramento e que a preferência por esse termo ao invés do termo alfabetização se justifica, pois, em determinadas classes sociais, as crianças ou adultos podem ser letrados sem dominarem, no entanto, a escrita ou a leitura. Isso acontece, porque, mesmo sem esse domínio, muitos indivíduos possuem estratégias orais letradas, revelando certa familiaridade com os gêneros. Dessa maneira, conforme a autora:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (Kleiman,1995, p.19).

Por esse viés, se entendermos o letramento como um conjunto de práticas sociais que se utiliza da escrita ou mesmo da oralidade, poderemos incluir nesse conjunto as práticas originadas pela internet, considerando que elas, com toda a contribuição de outros recursos semiológicos, são essencialmente atividades comunicativas em torno da língua. O reconhecimento dessas práticas pode ser relevante, pois garante um espaço produtivo de discussão e elaboração de conteúdos, permitindo aos alunos uma troca de papéis, já que deixariam de ser apenas consumidores do espaço digital e ocupariam o lugar de protagonistas capazes de um olhar mais crítico para as práticas comunicativas das quais participam.

Street (2014), por sua vez, discute sobre a necessidade de distinguir eventos de letramento de práticas de letramento. Os eventos enfatizam a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana. Nesses casos, o aspecto ideológico chama a atenção, pois está ligado a “todo tipo de convenções que as pessoas interiorizam” (p. 147). Já as práticas de letramento, por outro lado, não seriam o evento em si, “mas as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas nesse evento” (p. 148).

Ao analisar o aspecto cultural do letramento, o autor toma cuidado para não recriar uma lista reificada, já que esse é um dos problemas que, segundo ele, têm surgido com a noção de multiletramentos. Essa noção seria crucial, então, para

contestar o modelo autônomo a partir da ideia de que existem variedades de práticas letradas e não apenas um Letramento. O problema, conforme o autor, é que tão logo alguém adentra a noção de multiletramentos, começa a se mover rumo a um inventário.

Conforme lembra Rojo (2012), já em 1996 o Grupo Nova Londres (GNL) ratificava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Além disso, o GNL também apontava para o fato de que a juventude daquele tempo contava com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemióticos. A fim de abranger a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, foi que o grupo cunhou um conceito novo. De acordo com Rojo (2012):

[...] o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p.13).

A partir desse conceito, é possível chegarmos à conclusão de que estão englobadas na noção de multiletramentos as multiplicidades características de nossa sociedade atual. Dessa maneira, a constituição dos textos oriundos de plataformas digitais representaria, de algum modo, essa pluralidade, tornando-se veículo importante de comunicação pelo qual as diferentes culturas contemporâneas encontram um espaço propício para se expressarem.

Ao trazer exemplos do que tem sido feito por diferentes estudiosos, Street (2014) verifica que quanto mais os usos se distanciam das práticas sociais da leitura e da escrita, “mais evidente fica que o termo ‘letramento’ está sendo usado em um sentido estreito, moral e funcional para significar competências ou habilidades culturais” (p. 149). Diante dessa evidência, conclui que há a necessidade não apenas de modelos “culturais” de letramento, mas de modelos “ideológicos”, “no sentido de que em todos esses casos os usos e significados de letramento envolvem lutas em prol de identidades particulares contra outras identidades frequentemente impostas” (p.149).

Todas essas questões vão trazer consequências para o trabalho pedagógico, pois, ao abrir mão de práticas consideradas de menor valor sob a alegação de que estas seriam pertencentes a um cotidiano mais informal e desprivilegiado, a escola deixaria de atuar no sentido de promover um letramento mais completo, ou seja, capaz de reunir tanto os letramentos considerados dominantes como aqueles marginalizados. Percebe-se, então, uma postura ideológica, já que há uma escolha e ela nem sempre está relacionada às reais necessidades de seu público. Sobre isso, Street destaca:

Afinal, como tantos alunos sabem, os próprios professores que ensinam esses gêneros não conseguiram obter posições de poder em sua sociedade. Há muita pesquisa a ser feita ainda sobre as reais relações entre gêneros específicos e controle de poder, financeiro e político. Levar os alunos a acreditar que existe uma relação de mão única entre os gêneros particulares ensinados na escola e aquelas posições de poder é prepará-los para a frustração e a desilusão. (Street, 2014, p. 154).

Dessa maneira, ao optarem pelo ensino de determinados gêneros, desvalorizando todos aqueles que estão presentes no universo comunicacional dos alunos, os professores estabelecem uma relação que nem sempre é capaz de se sustentar, pois ela associa o ensino desses gêneros à tomada de poder na sociedade. Entretanto, essa relação de causa e efeito parece não ter por base a realidade dos próprios docentes, exemplos mais próximos para os alunos.

A partir dos estudos de Rojo (2009, 2012), verificamos que as mudanças das últimas décadas trouxeram novas exigências de letramentos. Entretanto, a escola pública, como já pontuamos, apesar de ter avançado na busca pela universalização do acesso à educação e de ter incluído em seu meio alunos e professores oriundos das classes populares, permaneceu dando prioridade para gêneros distantes, muitas vezes, da vida cotidiana desse novo público.

Com base na constatação de Aquino (2000), já mencionada neste capítulo, segundo a qual haveria ainda no cotidiano escolar o desejo de se manter, a despeito dos alunos reais, uma imagem romanceada de um ensino anterior à década de 1970, evidencia-se que, por conta dessa imagem, a escola continua, em várias oportunidades, ignorando muitos dos letramentos que passaram a fazer parte de sua realidade, excluindo-os de suas ações pedagógicas.

Há nas salas de aulas, como enfatiza Rojo (2009), graças à universalização, o convívio de letramentos múltiplos e diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais e globais, vernaculares e autônomos. Sendo assim, ignorar essa realidade pode significar também ignorar um público mais amplo que passou a ter acesso à educação. Portanto, se o papel da escola é possibilitar que seus alunos participem efetivamente das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática, a noção de multiletramentos ganha sentido, pois já não há a possibilidade de desvalorizar certos letramentos sob a alegação de que estes possuem menor prestígio social. Como destaca a autora:

Um exemplo de desprezo pelos letramentos locais e marginalizados é o que a escola (instituição oficial) vem dispensando ao *internetês* e o *bloguês*. É comum vermos professores e a mídia “reclamando” da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como um “ataque à língua portuguesa” [...]. (Rojo, 2009, p.103).

Dessa maneira, quando a escola cria uma hierarquia para o trabalho com os gêneros, termina por marginalizar manifestações linguísticas próprias do tempo em que se encontra inserida. Com isso, perde-se a oportunidade de aproximar o que se ensina da realidade dos alunos, desmerecendo, inclusive, seu vocabulário e formas de expressão. O problema mais imediato e que está subjacente a essa postura é a consideração de uma suposta pureza da língua que só existe quando ela passa a ser distanciada de seu uso real.

Nesse sentido, retomando a discussão de Street (2014), dar ênfase ao ensino de determinados gêneros sob a alegação de que esse trabalho permitiria aos alunos o acesso ao poder atrelado, normalmente, a esses gêneros, seria ignorar que esses textos, na escola, estão distanciados da real prática social da qual têm origem e que o simples domínio deles não seria suficiente para a obtenção do poder. Na verdade, ao desconsiderar as práticas sociais dos alunos, a escola estaria impedindo a construção de um paralelo entre esses dois universos, deixando de explicitar para o seu público o caráter ideológico determinante para a escolha dos conteúdos que devem ou não ser abordados em sala de aula.

Essa determinação ideológica na escolha dos gêneros que merecem ser trabalhados relega a um plano menos importante algo que deveria ser evidente: as

esferas de atividade e dos discursos não funcionam de maneira estanque ou impenetrável, afinal, há uma relação entre elas no cotidiano. Portanto, dar preferência para essa ou aquela prática em detrimento de outras consideradas de menor valor seria ignorar que essas práticas comunicativas estão em constante relação e que a exclusão de parte delas estaria diretamente relacionada a uma visão reducionista.

Além disso, a democratização das práticas e dos eventos de letramentos faz parte das múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola. Rojo (2009) destaca, porém, que o conceito de letramentos múltiplos corresponde ainda a algo complexo e ambíguo, pois, além das questões da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deram origem, há o envolvimento de outras duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que as diferentes culturas locais podem viver essas práticas de maneira também diferentes.

Sendo assim, em um contexto histórico para o qual a multiplicidade parece ser característica marcante das diferentes sociedades, demonstra-se anacrônica uma postura que não leve para a sala de aula as marcas de nossa contemporaneidade. Em uma realidade na qual se vislumbra a multiplicação das tribos e as manifestações das minorias, as novas formas digitais de comunicação podem ser veículos importantes para essas mudanças. Sobre as tribos, Maffesoli (2004) chama a atenção para o fato de que elas representariam uma sociedade alicerçada na concatenação de marginalidades, nenhuma das quais é mais importante do que outra.

Essa concatenação de marginalidades parece encontrar, assim, nas diferentes tecnologias de comunicação um espaço mais democrático por meio do qual pode se manifestar. Como destaca Santaella (2010), experimentamos uma importante e inaudita revolução antropológica, pois novas subjetividades são geradas em contínua mutação, enquanto as tecnologias se tornam cada vez mais maleáveis e aptas a abrigar subjetividades em construção no contexto de comunidades adaptativas. A partir desse panorama, é válido o questionamento realizado por Rojo (2012), acerca do papel de uma pedagogia dos multiletramentos. Conforme assinala a estudiosa:

E esse é outro de atuação escolar: transformar o “consumidor acrítico” – se é que ele de fato existe – em analista crítico. E, para tanto, são necessários critérios analíticos que requerem uma metalinguagem (um conjunto de conceitos) e extraposição. (Rojo, 2012, p.28).

Entendemos, então, que incluir no espaço escolar dispositivos e tecnologias que nossos alunos já dominam, como o *smartphone* e o aplicativo *WhatsApp*, significaria também, de alguma forma, incluir suas práticas comunicativas e culturas subjacentes, atribuindo valor a elas, possibilitando que seus usos ganhem novos significados. Caminharíamos, assim, não para uma seleção reducionista do que deveria ou não ser objeto de estudo na escola, mas para uma visão mais ampla que leve em conta a multiplicidade de formas e a relação de coexistência e poder entre elas. Mais do que apenas letrar, há a necessidade de se promover letramentos críticos.

1.3 O USO PEDAGÓGICO DO *WHATSAPP*

É inegável o amplo alcance que a internet conquistou na última década e as consequentes mudanças nas relações sociais, principalmente no que diz respeito à comunicação. Podemos considerar, inclusive, que a ampliação do acesso à rede, trouxe consigo o surgimento de uma cultura muito própria desse espaço de convivência e interação. Assim, entender a importância dessa cultura significaria também entender sua influência em sala de aula e o que representaria a decisão de incorporá-la ao cotidiano educacional.

A escola vem recebendo alunos cada vez mais envolvidos em um universo digital. Na verdade, os limites entre o dito “virtual” e o real parecem já não estar tão aparentes como outrora estavam. Com a internet ao alcance das mãos, o que identificamos são caminhos que ligam esses diferentes espaços de forma muito espontânea. Diante desse quadro, não é possível desconsiderar o status “*online*” representativo de boa parte da juventude a qual tem à disposição uma rede de informações a ser acessada em uma velocidade extremamente rápida.

Conforme Lévy (1999), ao estudar a internet como fenômeno cultural, o crescimento do *ciberespaço*, meio em que ocorre a interconexão entre os computadores, possibilitou também o surgimento de uma cultura específica, responsável por expressar um “novo universal” ou um “novo dilúvio” fruto dos avanços tecnológicos das telecomunicações e do advento da internet.

Esse *ciberespaço* não seria apenas a infraestrutura por onde acontece a comunicação considerada digital, mas todo um conjunto de informações que se

encontra nesse ambiente, somado aos usuários que o utilizam e colaboram para o seu crescimento. A ideia de *cibercultura* estaria relacionada, então, a um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamentos e de valores que se desenvolvem em conjunto com o *ciberespaço* (Lévy, 1999, pág.17).

Poderíamos afirmar, dessa maneira, que há um processo de universalização crescente dessa *cibercultura*, pois aumenta a cada dia o número de pessoas envolvidas nas relações de comunicação e produção/consumo de conhecimento que esse espaço possibilita. Ao se utilizar do termo “virtual”, o filósofo francês não se refere à conhecida oposição com o real, mas considera que esse virtual é algo que existe, embora não esteja em um território físico amplo, tendo em vista que seu espaço seria menor, o espaço do computador ou, se pudermos atualizar a ideia, o espaço também do aparelho celular.

Segundo Santaella (2014), as redes foram responsáveis pelo surgimento de espaços multidimensionais, cujo impacto para a aquisição do conhecimento é significativo. Entretanto, ainda que a aquisição desse conhecimento seja individual, o contexto em que esse processo ocorre não o é, já que de acordo com a estudiosa:

Quando a informação está encarnada em redes inteligentes ubíquas, a par da intensificação na absorção individual do conhecimento, ela também propicia a interação com o outro no desenvolvimento de habilidades cognitivas, para a formação de julgamentos a respeito do mundo e para adquirir guias para a ação. (Santaella, 2014, p. 08)

Assim, a partir dessa perspectiva, a interação com o outro, via internet, seria responsável não apenas pela absorção individual do conhecimento, mas pela formação de julgamentos, através das inúmeras trocas realizadas nesses espaços. Além disso, a ubiquidade promovida pela mobilidade cada vez maior dos recentes aparelhos, como os smartphones, por exemplo, tem permitido a constante interação e comunicação a qualquer momento e lugar. Para Santaella (2014), essas características colaboraram para que nos tornássemos seres ubíquos, permitindo-nos uma suposta onipresença.

Com base nisso, é preciso considerar que grande parte das crianças e jovens recebidos pela escola acessa informações e comunica-se por redes sociais, fazendo parte de um universo de informações e saberes para o qual seria fundamental, de acordo com Rojo (2012), um processo de letramento capaz de transformar o

“consumidor acrítico” em “analista crítico”. Entretanto, muitas vezes, os estudantes são obrigados a deixar para fora da vida estudantil essa cultura a qual não deveria, no atual contexto, ser dissociada de qualquer outra, inclusive a escolar, uma vez que ela representa a sociedade e o tempo nos quais nos encontramos.

As novas formas de comunicação e de acesso às informações trazem consigo novas formas de processamento cognitivo e modos de agir. Assim, a educação não deveria estar dissociada dessas possibilidades de estar no mundo, na medida em que novos estados mentais exigem, como contrapartida, novas maneiras de ensinar. Diante desse cenário, fazem sentido os questionamentos promovidos por Santaella:

Qual é o ciclo evolutivo em que se encontra a mente e a inteligência humanas? Em que ambientes semióticos e culturais este ciclo está se desenvolvendo? Que consequências a crescente externalização da memória e, por que não dizer, externalização e expansão da mente humana trazem para a aprendizagem e que necessidades inéditas apresentam para a educação? (Santaella, 2014 p.12)

Em consonância com esses questionamentos, a escola, como instituição responsável pelo ensino formal, precisa se perguntar se as crianças e jovens que hoje adentram seu espaço são as mesmas que o adentravam há algumas décadas. Se houve mudanças quanto aos mecanismos interacionais e ao estar no mundo; acreditamos que as estratégias utilizadas em sala de aula deveriam acompanhá-las, ainda que fosse para promover um olhar crítico sobre tais mudanças.

Quanto ao crescimento do *ciberespaço*, há três princípios importantes a serem mencionados de acordo com Lévy (1999). Primeiro, a interconexão que pode ser mundial ou local e que funciona através de uma dinâmica dialógica. Há ainda as comunidades virtuais as quais geralmente são formadas por afinidades e interesses, num espaço onde ocorre a cooperação e troca. A inteligência coletiva, terceiro princípio, estaria ligada a um tipo de inteligência compartilhada, fruto da colaboração dos diversos usuários. A ideia é, conforme o autor, a de uma inteligência que se encontra em toda a parte, tendo em vista a impossibilidade nesse novo espaço para que apenas um detenha todo o saber, pois é preciso contar com a noção de compartilhamento.

Lemos (2004), sob essa perspectiva, confirma a noção de compartilhamento presente na sociabilidade *online* e destaca que essa *cibercultura* pode ser entendida como a cultura contemporânea, normalmente pontuada pela circulação constante de

informações. O autor (2005) também chama a atenção para a conversação como potência fundadora dessa *cibercultura*. Por esse viés, a ideia de um sistema de aprendizagem tradicional como o que costuma ser identificado na escola, o qual pressupõe uma sequencialidade, passaria a ser desafiado por outra forma de apreender e se relacionar com o conhecimento.

Sendo assim, o surgimento desses novos espaços e cultura coloca em xeque o modelo pedagógico normalmente praticado nas escolas, no qual o professor é o centro do conhecimento, o detentor do saber. Essa posição centralizadora deixa de fazer sentido na medida em que o saber se encontra em toda a parte. Nesse sentido, a mudança no acesso à informação demandaria também uma mudança pedagógica na qual o professor não deixa de ter um importante papel, pois, diante desse dilúvio de informações, é a ele que passaria a caber a função de mediador.

No entanto, conforme ressaltam Fernandes e Diniz (2016) acerca da relação dos alunos com essa cultura, os jovens aparentemente acabam por se tornar mais consumidores do que produtores de conteúdos, pois haveria certa dificuldade para assumir um papel de protagonista, tendo em vista que esses jovens ainda encontram um acesso limitado, seja pela velocidade da rede ou mesmo pela qualidade das interações que estabelecem com os outros.

Em consonância com esse posicionamento, Pretto e Assis (2008), ao relacionarem cultura digital e educação, verificam a necessidade de a escola incentivar os estudantes para a produção do saber e de conteúdos. Para isso, entretanto, não caberia apenas a disponibilização do acesso às tecnologias, já que é significativo que elas possam ser utilizadas e pensadas de uma outra forma, ou seja, resignificadas. Diante dessa constatação, entendemos que não se trata de uma cultura disputando espaço com a outra, pois essa disputa só faz sentido uma vez que a uma delas lhe seja negado o seu devido valor.

O que nos parece incontestável, entretanto, é a repercussão do uso dos diferentes recursos nas instituições escolares, consequência desse novo cenário desenhado pelos avanços tecnológicos, pois, enquanto as escolas recebem alunos os quais lidam, de maneira muito espontânea, com esse meio digital, há uma grande parte de professores que pode ser considerada ainda analógica.

Diante dessa perspectiva de ampliação de uma *cibercultura* e de sua influência dentro da escola, parece-nos imprescindível pensarmos o uso que nossos alunos

fazem das diferentes mídias digitais. Esses alunos fazem parte de uma geração para a qual o “virtual” pode ser entendido também como uma dimensão possível do real, porquanto esteja presente no dia a dia e em suas práticas comunicativas. São espaços pelos quais criam vínculos, assumem identidades e expressam suas opiniões acerca dos mais diferentes assuntos.

A partir do exposto, entendemos que ignorar essa nova realidade digital seria também ignorar as pessoas que dela fazem parte. Dessa maneira, a escolha pelo aplicativo *WhatsApp* para realização da presente pesquisa, baseou-se na constatação de que tínhamos à nossa disposição um recurso de amplo uso, não só entre os jovens, e de grande importância comunicativa.

Em razão de sua facilidade de uso, seu baixo custo e a presença na maioria dos aparelhos *smartphones*, empregá-lo para ampliar e possibilitar outros espaços de aprendizagem tem demonstrado ser uma alternativa a ser considerada. Silva (2016), por exemplo, buscou comprovar hipóteses relacionadas com o potencial pedagógico de utilização do aplicativo *WhatsApp*, a partir da observação em sala de aula da utilização dos aparelhos celulares por parte dos alunos. Sua experiência com o Ensino Médio tentou verificar de que maneira as práticas comunicativas que se realizam no interior dos grupos formados pelo aplicativo poderiam promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Partindo de uma realidade comum a milhares de escolas públicas pelo Brasil, sem acesso à internet *wireless*, contando apenas com doze computadores para uso dos alunos, a pesquisadora entendeu que fazer uso do aplicativo seria uma questão urgente. A intenção era aprofundar, fora do horário de aula, conhecimentos trabalhados em sala. Os resultados da pesquisa permitiram observar que a interação desenvolvida nos grupos ajudou a favorecer o desenvolvimento da capacidade de linguagem dos participantes. Além disso, essa interação também permitiu que os alunos dividissem tarefas e assumissem uma espécie de responsabilidade coletiva, estabelecendo, assim, outra relação com o saber.

Em outro projeto desenvolvido em torno do programa, Kaieski, Grings e Fetter (2015) constataram, através do uso pedagógico do *WhatsApp*, a capacidade do recurso de promover um maior engajamento, colaboração e participação dos discentes. As discussões desenvolvidas pelos jovens nesse ambiente e o contato que aí se estabeleceu permitiram uma aproximação dos participantes que se tornou

significativa para o processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Com base em Bouhnik e Deshen (2014), os pesquisadores concluíram que, entre as vantagens educacionais desse tipo de recurso, estariam a criação de um ambiente de maior proximidade, mais facilidade de acesso aos materiais de aprendizagem, além da possibilidade de interação entre professores e alunos fora da escola.

Outra pesquisa que nos interessa, realizada por Honorato e Reis (2014), cujo objetivo foi verificar a utilização do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta auxiliar no ensino de física, numa escola da rede pública de Minas Gerais, apontou que os jovens se mostraram impulsionados pelo uso desse recurso e, mesmo aqueles que não o possuíam, afirmaram que gostariam de tê-lo e usá-lo para essa finalidade. Com os resultados, os pesquisadores ratificam a ideia de que essa nova cultura comunicacional pode representar uma ponte possível e importante entre as tecnologias e educação.

Além disso, a experiência mostrou que, aos poucos, o professor deixou de ter um papel fundamental no grupo e os próprios alunos passaram a trocar informações uns com os outros. Como resultado desse processo, os alunos acabaram transferindo para as relações em sala de aula a sincronicidade construída no meio virtual. Os pesquisadores identificaram, também, que alguns estudantes, os quais se consideravam tímidos e não conseguiam se expressar em público, encontraram nesse recurso uma oportunidade para comunicar as próprias ideias e trocar informações com os demais colegas.

Esses dados confirmam o que diz Marcuschi (2004) sobre as identidades sociais construídas nos bate papos. Para o autor, as identidades com as quais os usuários se apresentam nesses espaços não seriam as mesmas utilizadas nas interações face a face. Para isso, ele pressupõe certa liberdade, baseada na possibilidade do anonimato, com a qual os usuários dos bate papos contam. No entanto, acreditamos que, em relação ao *WhatsApp*, essa liberdade seja um pouco menor, pois o contato entre seus usuários não parte de um total anonimato.

Ramos e Silva Ramos (2016) apontam, em sua pesquisa, para algo que julgamos pertinente; para eles, os aparelhos móveis deixaram de ser simplesmente um acessório associado à futilidade, para se tornarem essenciais nas diferentes oportunidades de comunicação do dia a dia. Em um único aparelho, é possível concentrar inúmeros recursos que antes só eram possíveis com uso de dispositivos

diferentes e nada portáteis. Para essa finalidade, os aplicativos se multiplicaram numa velocidade elevada, permitindo que os smartphones se tornassem esse recurso de múltiplas possibilidades comunicativas, ou seja, um espaço fértil para as práticas dos multiletramentos.

Diante desses exemplos, parece-nos que essas experiências, ao buscarem a inclusão das novas tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica, acabaram trazendo inúmeros benefícios para alunos e professores. Ao invés de negar o uso dos aparelhos *smartphones*, os pesquisadores decidiram assumir um posicionamento diverso, distante de um “cabo de guerra” infrutífero no qual não há vencedores. Afinal, se a realidade de nossos alunos está fortemente ligada à utilização desses aparelhos, parece ser mais produtivo não os considerar como limitadores da atuação docente.

Entendemos que, neste capítulo, procedemos a uma discussão mais direcionada à política linguística, tendo em vista a necessidade de apresentarmos respaldo para a importância da inserção do aplicativo *WhatsApp* em aulas de língua portuguesa.

CAPÍTULO II – GÊNEROS DO DISCURSO, GÊNEROS EMERGENTES E O WHATSAPP

O presente capítulo trata da constituição dos gêneros discursivos e de seu funcionamento e relevância nas variadas situações de comunicação. Além disso, aborda o conceito de gênero emergente, buscando entender o processo de formação desse gênero e as condições para que determinados enunciados possam ser classificados dessa forma. Averiguamos também, com base no aporte teórico, a emergência dos gêneros digitais e o funcionamento do aplicativo *WhatsApp*.

2.1 GÊNEROS DO DISCURSO, TECNOLOGIAS E O PROCESSO DE TRANSMUTAÇÃO

O funcionamento do aplicativo *WhatsApp* e a explicitação de suas peculiaridades podem ampliar nossa compreensão acerca do gênero debate no espaço virtual oportunizado pelo programa, por tal razão passamos a caracterizá-lo. Antes disso, porém, parece ser fundamental tratar do conceito de gênero e do processo de transmutação dos gêneros primários para os secundários.

Bakhtin ([1979] 2015), ao discorrer sobre o papel que os gêneros discursivos exercem no fazer comunicativo, afirma que até mesmo o bate-papo mais comum seria moldado por determinadas formas de gênero, sejam elas mais padronizadas ou flexíveis. Isso ocorre, porque são os gêneros os organizadores de nossos discursos, tendo em vista que a comunicação não seria possível se a cada momento fosse necessária a invenção de uma forma de organização totalmente nova. Além disso, de acordo com o autor, a íntima relação que temos com essas formas nos permite a capacidade de identificá-las, a partir das pistas presentes no discurso do outro, sendo possível, inclusive, utilizá-las mesmo quando não possuímos um conhecimento teórico mais elaborado sobre elas. Conforme observa o autor:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós o empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (Bakhtin, [1979] 2015, p. 282).

Dessa maneira, a segurança e habilidade para o emprego desse repertório não estão estritamente ligadas ao conhecimento teórico sobre os gêneros, já que os enunciados se organizam em formas estáveis e, em grande parte, reconhecíveis. Conseqüentemente, embora possam trazer em sua composição traços particulares daqueles que o produziram, os enunciados apresentam determinadas características próprias dos campos de atuação aos quais pertencem.

Além disso, vale pontuar que o repertório de enunciados tende a crescer, na medida em que um campo de atuação passa a ser mais complexo, ou seja, não há uma limitação, considerando que a heterogeneidade, aspecto importante dos gêneros do discurso, é também uma das características da comunicação humana. Nesse sentido, a respeito do espaço digital e de suas transformações dos últimos anos, é compreensível que diferentes gêneros sejam adaptados para dar conta das necessidades de comunicação de seus usuários.

Para esse processo de complexificação, a distinção entre gêneros primários e secundários ou simples e complexos é importante, uma vez que ela nos ajuda a compreender, em grande parte, o funcionamento dos gêneros encontrados nos meios digitais. Sobre a reelaboração dos gêneros primários pelos secundários, Bakhtin explica:

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] ([1979] 2015, p.263).

Conforme o autor, o processo de reelaboração pelo qual os gêneros primários são incorporados pelos gêneros secundários resultaria na perda do vínculo imediato com a realidade concreta de origem. Para falar sobre isso, Bakhtin ([1979] 2015) utiliza-se do exemplo da réplica dos diálogos cotidianos no romance os quais, ainda que mantenham sua forma e significado, vão integrar a realidade do espaço romanesco, isto é, estarão relacionados ao texto literário e não à vida cotidiana.

A partir dessa perspectiva de que os gêneros primários podem ser transmutados para gêneros secundários em consonância com o processo de complexificação das atividades de comunicação e considerando que os gêneros estão

ligados a fatores históricos e sociais, a noção de gêneros emergentes faz sentido, se pensarmos toda a rede de comunicação que se desenvolveu com o surgimento e expansão do acesso à internet.

Em relação a esses novos gêneros, Marcuschi (2004) entende que eles, além de integrarem um conjunto de gêneros textuais o qual emergiu a partir do contexto da tecnologia digital, seriam variados e possuiriam, na maioria das vezes, correspondentes em outros ambientes. Dessa maneira, a internet, como geradora de novas formas do fazer comunicativo, também seria capaz de impulsionar o desenvolvimento de gêneros com características próprias, mas que mantêm, em variados casos, relações com os gêneros primários dos quais tiveram origem. Sobre isso o autor destaca:

Qual a originalidade desses gêneros em relação ao que existe? De onde vem o fascínio que exercem? Qual a função de um bate-papo pelo computador, por exemplo? Passar o tempo, propiciar divertimento, veicular informação, permitir participações interativas, criar novas amizades? Pode-se dizer que parte do sucesso da nova tecnologia deve-se ao fato de reunir num só meio várias formas de expressão, tais como, texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados. (Marcuschi, 2004, p. 13).

Com base nessa constatação, os gêneros emergentes devem ser analisados, então, pela relação que estabelecem com suas contrapartes prévias e pelas possibilidades de expressão que agregam à comunicação humana. No entanto, poderíamos supor que não nos encontramos mais sob o efeito do fascínio exercido por essas novas formas, pois elas já estão tão incorporadas às práticas comunicativas de grande parte da população que utilizá-las parece não se relacionar mais com a ideia de novidade, e sim com uma necessidade da qual não se pode abrir mão. Dessa maneira, fazer uso de um aplicativo, como o *WhatsApp*, para estabelecer um diálogo com um ou mais indivíduos é, atualmente, uma prática incorporada ao dia a dia de milhões de pessoas, mesmo quando lhes falta o domínio da linguagem escrita, considerando a possibilidade do envio da fala, por meio de arquivos de áudio.

Em virtude disso, ao que nos parece, se Bakhtin ([1979] 2015) caracteriza como inerente ao processo de transmutação do gênero primário para o secundário a perda do vínculo imediato com a realidade concreta, entendemos que, diferentemente do que conclui o autor, quando levamos em consideração a complexidade dos gêneros

emergentes, seu caráter hipertextual, o predomínio da escrita, talvez não seja possível apontar os diálogos cotidianos reelaborados no espaço virtual como totalmente distantes da realidade concreta¹³.

Entendemos ser esse outro lugar, a partir da relação dos usuários com a comunicação mediada pelas tecnologias móveis, uma realidade possível para esses diálogos, capaz de reproduzir, em diferentes aspectos, a realidade concreta, sem grandes perdas contextuais, tendo em vista os recursos semióticos disponíveis, potenciais minimizadores da distância entre essas duas realidades.

Contudo, ao tratar da questão, Marcuschi (2004) observa que:

(...) é bom ter cautela quando se afirma que algo de novo está acontecendo, pois essa propriedade do bate-papo virtual não implica a importação automática de propriedades da fala. Existem vários aspectos a serem considerados, pois as novas tecnologias não mudam os objetos, mas as nossas relações com eles. (2004, p.18).

Assim, ao tratarmos dos debates que se desenvolveram pelo *WhatsApp* é interessante verificar em que medida a relação dos alunos com esse gênero pode sofrer alterações, pois, embora ainda seja um debate, as relações terão como base aquelas estabelecidas pelos usuários com o uso do próprio aplicativo. Isso poderia estar relacionado, portanto, à conjunção entre os elementos característicos do programa e os elementos constituintes do gênero.

Nesse sentido, o estilo de linguagem, por exemplo, que se desenvolveu com o crescimento exponencial do uso da internet e das diversas redes sociais, o chamado “*internetês*”, talvez esteja em consonância com as mudanças dos gêneros do discurso ligados aos gêneros emergentes, pois quaisquer gêneros “ são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, [1979] 2015 p.266).

Sobre esse estilo próprio da internet, consideramos o que aponta Galli (2004):

Neste sentido, o desenvolvimento e a utilização da Internet acabaram produzindo, entre seus usuários, uma linguagem própria, repleta de termos típicos, ou seja, todo usuário, de uma maneira ou de outra, acaba compreendendo o conjunto da rede e os termos que determinam seu conteúdo e funcionamento. As expressões, no campo da lexicologia e da

¹³ A não ser quando se tratem de *fakes*.

terminologia, ultrapassam o contexto cibernético e representam um fator concreto de globalização. (2004, p.122).

Com base nessa ideia, há um conjunto de aspectos linguísticos determinantes para o funcionamento dos diferentes gêneros emergentes, compondo um quadro que não é apenas local, mas representaria um processo de globalização e, por conseguinte, o alcance desses gêneros pelo mundo. Em um contexto comunicativo cada vez mais interligado, o reconhecimento dos elementos subjacentes à utilização das mais atuais tecnologias da comunicação é requisito básico para os seus usuários.

Marcuschi (2004) destaca que Erickson (2000), ao estabelecer os gêneros como formas sociais de organização e como expressões típicas da vida cultural, compreende que eles não estariam ligados a uma realidade considerada estanque, inflexível. Por conta disso, os gêneros devem ser situados e, para entendê-los, é necessário que estabeleçamos a conexão entre essas formas e a comunidade social e cultural da qual tiveram origem. Para o autor (1997), a interação *online* teria a capacidade de acelerar a evolução dos gêneros, porquanto esse meio tecnológico no qual a comunicação se estabelece permite uma interação considerada extremamente participativa.

Nesse cenário, a internet tem propiciado mudanças na maneira como as pessoas se relacionam, impulsionando, como já vimos, o surgimento de uma *cibercultura* e um *ciberespaço* (Lévy, 1999), ou seja, um outro lugar, outros tempos ou, quem sabe, novas identidades sociais. Esse hibridismo característico do atual contexto digital parece ter ficado mais evidente com o surgimento das tecnologias móveis. Conforme Souza e Silva (2006):

Quando uma interface móvel sabe onde se encontra no espaço físico, ela automaticamente adquire um significado diferente de um telefone fixo e de um computador de mesa, pois uma de suas funções principais se torna a navegação por espaços físicos. A capacidade de conexão com a Internet adicionada aos sistemas de posicionamento permite que os usuários tenham uma relação única tanto com o espaço físico, quando com a Internet (Souza e Silva, 2006, pág. 47)

Consequentemente, de acordo com a autora, esse hibridismo é o resultado da relação entre a mobilidade digital e os espaços físicos pelos quais os usuários são capazes de acessar outros espaços, os virtuais. Santaella (2008) destaca que esses

espaços intersticiais costumam dissolver os limites rígidos, de um lado, e o virtual, de outro, criando, assim, um território próprio.

Essa possibilidade de estar conectado o tempo todo e em qualquer lugar e de ter o acesso a diferentes recursos ao alcance das mãos, por meio dos aparelhos *smartphones*, tem intensificado a participação em uma imensa rede de interações a qual merece ser descrita pelos estudiosos do discurso.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO *CHATE* E O DEBATE

A partir do conceito de gênero como um texto que é situado histórica e socialmente, capaz de sofrer influência da cultura vigente, mais ou menos estável, Marcuschi (2004), entende como natural que um novo meio tecnológico, por interferir nessas condições, possa trazer alguma consequência para a natureza do gênero produzido a partir dele. Entretanto, é preciso considerar, conforme o autor, que não são as tecnologias por si mesmas que darão origem aos gêneros, e sim o fato de os gêneros estarem ligados às interações e à intensidade de uso nas atividades comunicativas cotidianas.

Como já foi apontado neste capítulo, as mais diferentes formas de comunicação associadas ao uso de aplicativos parecem não causar, na maioria da população, o espanto ou a sensação de novidade. Essas práticas incorporadas ao cotidiano dos seus usuários contribuem para a reelaboração de gêneros, na medida em que eles estão a serviço das necessidades comunicativas. Como lembra Marcuschi (2004), é a demanda desses usuários que será capaz de evidenciar as novas formas possíveis de utilização dos programas nos quais os gêneros se realizam.

Para ratificar o amplo alcance das tecnologias móveis em nosso cotidiano, a pesquisa¹⁴ TIC Domicílios 2016 constatou que grande parte do considerável aumento do número de residências conectadas digitalmente se deu por meio das conexões móveis, passando de 5 para 9,3 milhões de domicílios, entre 2012 e 2016. Além disso, foi constatado também que quase metade dos usuários, 43%, faz uso apenas do aparelho celular para o acesso à internet. Outra informação significativa diz respeito à

¹⁴ Conforme dados divulgados pelo jornal Folha de S. Paulo. Smartphone impulsiona crescimento da internet no Brasil, diz pesquisa. 05 set. 2017. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/09/1915950-smartphone-impulsiona-crescimento-da-internet-no-brasil-diz-pesquisa.shtml>> Acesso em 15 out. 2017.

finalidade desse acesso: utilização de aplicativos como o *WhatsApp*, principalmente para o envio de mensagens instantâneas (89%).

Se não é possível dissociar as atividades de comunicação humana da criação de formas mais ou menos estáveis e considerando que os gêneros estão relacionados às mudanças sociais e históricas, como postula Bakhtin ([1979] 2015), é justificável que as transformações digitais, ligadas à comunicação, por significarem, como consequência, mudanças das relações sociais, viabilizaram a adaptação de gêneros já existentes, transmutando-os, reelaborando-os a serviço dessa demanda.

Nesse cenário, faz sentido enquadrar aquilo que é produzido pelos milhões de usuários do aplicativo *WhatsApp* dentro de um determinado gênero, assim como já acontece com outros recursos oriundos da esfera digital. No entanto, o fato de chegarmos a tal conclusão, não implica que estejamos definindo-o, a priori, como um gênero totalmente diferente daqueles que já se encontram em circulação. Entretanto, uma maior compreensão do aplicativo como meio de interação, pode colaborar para entendermos o funcionamento dos debates desenvolvidos por meio dele.

Com base em estudo realizado com jovens universitários espanhóis, Espinosa e Romero (2015) constata que:

Si hacemos la comparativa de WhatsApp con las conversaciones que mantienen a través de los chats en las redes sociales, las similitudes son más que evidentes, hasta el punto que los jóvenes se refieren indistintamente a estos dos sistemas de comunicación; aunque se tienen claras las diferencias conceptuales, WhatsApp no es una red social sino un servicio de mensajería instantánea, pero la consideración, en cuanto a uso comunicativo, es la misma. (Espinosa e Romero, 2015, pág.14)¹⁵

Assim, de acordo com os resultados obtidos pelos autores, o *WhatsApp* se apresenta como recurso importante para a comunicação e, embora tenha sido criado para ser um serviço instantâneo de mensagens, assume para seus usuários a mesma importância dos *chats* disponíveis nas redes sociais, como *Facebook*, por exemplo. Entretanto, esses mesmos usuários apontam para uma interação mais pessoal e controlável, argumento que justificaria sua preferência pelo programa *WhatsApp*.

¹⁵ Se compararmos o *WhatsApp* com as conversas que mantêm através dos chats nas redes sociais, as semelhanças são mais do que evidentes, a ponto de os jovens se referirem indistintamente a esses dois sistemas de comunicação; embora as diferenças conceituais sejam claras, o *WhatsApp* não é uma rede social, mas um serviço de mensagens instantâneas, mas a consideração, no que diz respeito ao uso comunicativo, é a mesma. (Espinosa e Romero, 2015, tradução nossa)

Levando em consideração esse caráter interativo nas trocas de mensagens via *WhatsApp*, assim como outras características apresentadas pelo aplicativo, supomos que possa existir uma relação bem próxima do que é realizado pelo aplicativo com o gênero *chat* e suas variações. Antes de detalharmos, porém, essa proximidade, interessa-nos discorrer acerca das características básicas dos *chats*, a fim de que o paralelo possa ser realizado.

É importante ressaltar, todavia, que quando falamos do gênero *chat*, entendemos ser preciso englobar uma gama de possibilidades, pressupondo seu poder de absorção no processo de transmutação de outros gêneros. Araújo (2006) parte da ideia de que não somente a conversação cotidiana é reelaborada por eles, ou seja, não há apenas a transmutação de gêneros primários, mas também daqueles considerados mais complexos. Esta tese já foi defendida por Marcuschi (2004), ao verificar a possibilidade de transmutação da aula comum em *chats* educacionais. Conforme Araújo:

Até onde foi estudado, é possível sustentar a afirmação de que o *chat* possui um alto poder absoritivo capaz de transmutar outros gêneros, o que o faz cumprir funções sociais distintas, gerando uma tipologia de diversos bate-papos. (Araújo, 2006, p.21)

Desse modo, não se pode falar de um único tipo de *chat*, diante das variadas reelaborações aí realizadas. Por conta disso, Araújo (2004) chama a atenção para a natureza híbrida desse conjunto de gêneros e para a presença de uma construção hipertextual, resultado do uso das diferentes semioses, gerando outra forma de enunciação, dessa vez digital. Para validar essa ideia, o autor recorre a Xavier (2002):

Essa bricolagem digital de modos de enunciação, em uma mesma e única tecnologia enunciativa, apoia [a] teoria de que o Hipertexto disponibiliza ao homem pós-moderno mais um modo de enunciar: o digital, e, ao mesmo tempo, descentraliza a escrita, enquanto tecnologia enunciativa dominante. O Hipertexto pulveriza modos de enunciação e esvazia não só a ideia de predomínio do modo verbal, mas lança [...] vários outros modos que devem ser processados todos ao mesmo tempo agora. (Pág. 100)

Essa hipertextualidade pode ser assumida, portanto, como característica fundamental de um modo de enunciação tipicamente digital, o qual não terá como base apenas a linguagem verbal, considerando que os seus usuários terão à sua

disposição um conjunto de elementos capazes de ampliar as possibilidades comunicativas. Sobre essa capacidade de incluir todas as linguagens dentro de uma mesma raiz comum, Santaella aponta que:

Criam-se assim, sintaxes híbridas, miscigenadas. Sons, palavras e imagens que antes só podiam coexistir, passam a se “co-engendrar” em estruturas fluidas, cartografias para a navegação com as quais os usuários aprendem a interagir, por meio de ações participativas, como num jogo. (Santaella, 2008, pág. 5)

Tendo em vista essa gama de linguagens, o gênero *chat* não se limita a um único gênero, tornando-se, assim, uma família de gêneros, ou como defende Araújo (2006), uma “constelação” cujos elementos apresentam características consonantes, embora existam também pontos que os diferenciem. Afinal, mesmo sendo possível considerá-lo a partir da transmutação dos diálogos cotidianos, ainda há a viabilidade de sua utilização para outras finalidades.

Por esse viés, entendemos que esse mesmo espaço de interação também pode absorver e reelaborar o gênero debate, tendo em vista que, em seu território, as discussões em torno de temas polêmicos podem acontecer de maneira natural e eficiente.

Quando aproximamos os mecanismos básicos de funcionamento do *WhatsApp* ao funcionamento dos diferentes *chats*, verificamos que, em essência, o aplicativo é um espaço importante para o bate-papo, seja ele de caráter mais informal ou formal, dependendo do contexto ou dos interlocutores envolvidos. Levando em consideração seu uso pedagógico neste trabalho, fazem todo sentido as considerações que Araújo (2004) desenvolve em torno dos *chats* educacionais, um espaço onde a aula seria transmutada para a esfera eletrônica. Segundo o autor:

Ao contrário do que mostram Horton (2000) e Marcuschi (2002) acerca da centralidade da figura do professor no chat, nossos dados nos autorizam a afirmar que a transmutação da aula para a esfera eletrônica permite que esta assumam a característica mais marcante do chat: sua natureza síncrona de comunicação, i.e., todos os usuários têm direitos iguais de fala [...] Esta realidade parece propiciar às aulas que ocorrem em formato de *chat* uma quebra da assimetria, existente nas aulas em sua esfera de origem. Por mais que as aulas presenciais sejam interativas, haverá sempre a voz do professor como elemento central da discussão. (2004, p. 988).

À vista disso, diante desses apontamentos, podemos estabelecer um paralelo entre o modo de funcionamento dos *chats* educacionais e os debates desenvolvidos em nossa pesquisa, na medida em que tanto em um quanto em outro, há uma atividade programada e formação prévia de um grupo. Além do mais, a figura do professor deixa de ser centralizadora, possibilitando aos alunos as condições necessárias para assumirem o próprio espaço enunciativo, quebrando, ainda que parcialmente, a hierarquia estabelecida fora do espaço virtual. Nessa direção, destacamos o que diz Motta-Roth (2001):

No contexto eletrônico, há um rompimento na verticalidade dessa relação [professor/aluno] na medida em que cada membro do grupo ocupa um lugar virtual e pode negociar sua participação de forma mais isonômica [...] O deslocamento do centro de atenção do professor para o grupo contribui para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do aluno. (2001, p. 24)

A partir dessa perspectiva, a relativização de uma hierarquia construída dentro da sala de aula na relação professor/alunos é capaz de possibilitar uma maior autonomia a estes que podem se sentir, de certo modo, mais livres para interagir. Nesse contexto diferenciado, como o *chat educacional* ou o debate, as vozes discentes possuem um espaço mais democrático, maximizando o processo de ensino e aprendizagem.

Em sua dissertação de mestrado, Carvalho (2007) avalia o funcionamento do debate por meio do suporte digital e chega à conclusão de que nesse espaço o debate apresenta um mecanismo próprio. Conforme o autor, isso pode ser identificado nos debates que ocorrem por meio dos chats, por exemplo, já que os níveis de participação, o número de participantes e o propósito de criação da “sala” acabam por influenciar o funcionamento das discussões. Apesar disso, vale ressaltar que o funcionamento dos debates avaliados pelo pesquisador parece ser diferente, em determinados aspectos, do que verificamos em nossa pesquisa. Sobre isso, falaremos mais detalhadamente no capítulo de análises.

2.3 WHATSAPP: FUNCIONAMENTO E PECULIARIDADES

A ideia de criação do *WhatsApp* (trocadilho com a frase em inglês “*Whats up*”) surgiu em 2009, quando seus fundadores, Jan Koum e Brian Acton ainda trabalhavam na *Yahoo*. A intenção era criar um aplicativo que possibilitasse a comunicação entre as pessoas, mas que cobrasse diretamente de seus usuários pelo seu uso, a fim de se evitar propagandas e *pop ups* que pudessem atrapalhar a troca de mensagens. Conforme a página oficial do aplicativo há, atualmente, mais de um bilhão de pessoas, em mais de 180 países, que o utilizam. Esse crescimento expressivo, em tão pouco tempo, justifica o interesse da gigante das redes sociais, *Facebook*, a qual comprou o aplicativo em uma transação bilionária.

Apesar disso, de acordo com Boyd e Ellison (2007), os serviços de mensagens instantâneas não deveriam ser considerados como redes sociais, pois não apresentam uma das exigências fundamentais para isso: um perfil público ou semi-público. Mesmo quando há um controle maior da privacidade por parte do usuário do *Facebook*, por exemplo, seu perfil ainda pode ser visualizado, ainda que de forma limitada, por outros usuários. Quanto a isso, Castaño (2015) lembra que com o *WhatsApp* é diferente, primeiramente porque o acesso ao perfil do usuário está condicionado à obtenção do número do contato. Além disso, esse serviço teria sido pensado como um *chat* privado e não como um perfil de caráter público.

Por meio do programa, é possível não apenas trocar mensagens de texto, mas também realizar chamadas, enviar áudio, vídeos, fotografias, além de diferentes outros arquivos que poderão ser abertos no celular por meio de outros *softwares*. Entendemos que essas possibilidades talvez estejam associadas à mobilidade que os aparelhos *smartphones* oferecem, além, é claro, da relação que parece estabelecer com esse modelo de internet organizado a partir do uso de aplicativos.

O programa ainda oportuniza a participação em grupos de interesses, o que pode significar a entrada numa comunidade formada por pessoas conhecidas ou totalmente desconhecidas¹⁶, pois a inclusão nesses grupos não pressupõe, obrigatoriamente, intimidade com todos seus integrantes. Esses grupos serão “controlados” por um administrador, responsável pela inclusão/exclusão de membros,

¹⁶ Nos anos noventa, o ICQ (sigla formada pela brincadeira da pronúncia das letras em inglês *I Seek You*), já permitia a realização de bate papos pressupondo um número de identificação UIN. Os *chats* eram privados e não permitiam a formação de grupos, mas já possibilitavam a criação de uma lista prévia de contatos. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/tecnologia/2013/04/90s-os-chats-antes-do-msn-windows-live-messenger>> Acesso em: 06/02/2017.

assim como pela manutenção das regras de funcionamento, algo que indica certa hierarquia na relação entre os integrantes do grupo. Entretanto, essa função pode ser designada para mais de um usuário ou até mesmo para todos os integrantes, tendo em vista que não existe uma norma ou regra para isso.

Em relação à sincronidade na recepção das mensagens, vale dizer que elas podem ser ou não prontamente respondidas pelo contato com o qual a interação foi iniciada. Para isso, diferentes fatores precisam ser observados, como a disponibilidade do outro usuário ou mesmo a qualidade do serviço de internet contratado. Existe, ainda, a possibilidade de optar, nas configurações do programa, por não indicar para os contatos da lista se as mensagens foram lidas. Subentendemos que, ao fazer isso, o usuário esteja tentando evitar um controle e/ou um mal-estar gerado por conta do espaço de tempo entre o recebimento da mensagem e sua respectiva resposta.

Em se tratando das diferentes linguagens, como já mencionado, o *WhatsApp* permite o envio de *emojicons*, vídeos curtos, áudios, arquivos (que poderão ser abertos por outros aplicativos), fotografias (as quais podem ser tiradas no momento em que se dialoga com alguém), textos, *memes*, *links*, ou seja, há um caráter hipertextual próprio desse modelo de enunciado digital, capaz de ampliar as possibilidades de uso das diferentes linguagens e colaborar para uma melhor contextualização da interação, diminuindo, assim, a distância entre a realidade concreta e a virtual.

Além do mais, ainda em relação às possibilidades linguísticas, entendemos que, quanto ao nível de linguagem utilizado, há uma variação que merece algum destaque, pois, assim como costuma acontecer em todo o processo de comunicação, o contexto no qual se interage também pode vir a ser considerado para a escolha de um maior ou menor grau de formalidade. Entretanto, supomos que esse maior ou menor nível de formalidade não estaria diretamente relacionado à utilização de uma linguagem mais abreviada ou dos diferentes recursos semiológicos disponíveis pelo aplicativo. Acreditamos que seja necessário compreender esse uso da linguagem como um estilo cujo funcionamento possui outra dinâmica, resultado da velocidade e da hipertextualidade próprias desse meio e dessa cultura.

2.3.1 O APLICATIVO *WHATSAPP* E OS CHATS

A partir do pressuposto de que, ao utilizarmos o aplicativo *WhatsApp*, estamos lidando com gêneros de ampla utilização, seu uso pedagógico ganha sentido como tentativa de ressignificação por meio de outra abordagem. Além do mais, ao considerarmos as formas de comunicação utilizadas por nossos alunos em seu cotidiano, podemos colaborar para a inclusão, dentro do contexto escolar, de uma cultura digital importante fora dele. Essa relevância foi discutida no capítulo I, com base nos apontamentos de Rojo (2012), sobre a necessidade de letramentos críticos.

Como já foi explicado neste capítulo, partimos da aproximação entre as produções originadas através do aplicativo e a família de gêneros emergentes representada pelos diferentes *chats*. Essa aproximação faz sentido, na medida em que entendemos existir, na base do aplicativo, assim como nos *chats*, uma sincronidade muito semelhante à interação face a face, ao diálogo cotidiano. Entretanto, quando falamos em diálogos cotidianos não estamos nos referindo apenas aos diálogos de caráter mais informal, mas a toda gama de diálogos que podem ir do mais informal ao mais formal.

Algo característico dos *chats*, por exemplo, é a possibilidade de escolher determinada sala de bate-papo a partir de algum tema de interesse. No entanto, se, pela lógica de funcionamento dos *chats abertos*, os usuários não necessitam obrigatoriamente indicar o nome verdadeiro, podendo criar os mais variados apelidos a partir da sua finalidade comunicativa, no aplicativo, a escolha do apelido leva em consideração uma lista de contatos, mais ou menos conhecidos, funcionamento mais próximo ao que ocorre com os *chats privados*.

Outro ponto que julgamos importante é que, ao falarmos dos diferentes bate-papos existentes, geralmente associamos essas salas às interações mediadas pelo uso do computador, ainda que atualmente elas já possam ser acessadas também pelo celular. Entretanto, desde sua origem, o aplicativo *WhatsApp* estabelece para o seu uso uma mobilidade que o identifica, pois para o seu funcionamento é necessário um aparelho *smartphone*, sem o qual sua instalação não será concretizada. Assim, queremos apontar para uma diferenciação que talvez esteja presente na própria concepção da qual os usuários partem quando se utilizam desse recurso.

Dessa maneira, não é difícil estabelecer paralelos entre a forma de funcionamento dos *chats* e do *WhatsApp*; entretanto, essa relação, apesar de possuir

semelhanças, apresenta aspectos que precisam ser considerados, a fim de que seja possível distinguir as variadas possibilidades de construção dos enunciados utilizadas pelos usuários no processo de comunicação.

Com o intuito de atualizar o quadro construído por Marcuschi (2004), no qual o autor estabelece alguns parâmetros para a identificação dos gêneros no meio virtual, e levando em consideração aspectos já apontados, realizamos uma comparação entre alguns tipos de *chats*, o *WhatsApp* e o debate realizado por intermédio do aplicativo. É importante dizer que os quadros seguintes privilegiam os aspectos funcionais e operacionais, ao lado de estratégias e propósitos, tendo em vista que, conforme o autor, “não é tanto a natureza formal, mas o aspecto sócio comunicativo e as atividades desenvolvidas que caracterizam o gênero” (2004, pág. 34):

¹⁷Quadro 1 – Parâmetros para identificação dos gêneros no meio virtual

DIMENSÃO	ASPECTO	GÊNEROS EM AMBIENTES VIRTUAIS						
		1	2	3	4	5	6	7
Relação temporal	Síncrona	+	+	+	+	+	+	+
	Assíncrona	-	-	-	-	-	+	-
Duração	Indefinida	+	+	+	+	-	+	-
	Rápida	0	+	-	-	-	+	-
	Limitada	-	-	-	-	+	-	+/-
Extensão do texto	Indefinida	+	+	+	+	-	+	+
	Longa	-	-	+	-	-	+	+
	Curta	+	+	-	+	+	+	+
Formato textual	Turnos encadeados	+	+	+	+	+	+	+
	Texto corrido	-	-	-	-	-	-	-
	Sequências soltas	0	-	-	-	-	-	-
	Estrutura fixa	-	-	-	-	-	-	-
Participantes	Dois	+	+	+	+	-	+	+
	Múltiplos	+	-	+	-	+	+	+
	Grupo fechado	-	-	+	-	+	+	+
Relação dos participantes	Conhecidos	-	0	+	0	+	+	+
	Anônimos	+	0	-	0	-	-	-
	Hierarquizados	-	-	-	-	+	+/-	+

Fonte: MARCUSCHI, 2004. (Adaptado)

¹⁷ **Legenda 1:** Sinais para marcação dos traços: +=presença; -=ausência; 0 =irrelevância para definição do gênero; ? =indefinição quanto à presença e relevância.

Legenda 2: Para os gêneros listados: (1) *chat* aberto; (2) *chat* reservado; (3) *chat* agendado; (4) *chat* em salas privadas; (5) aula *chat*; (6) *WhatsApp*; (7) debate pelo *WhatsApp*.

A partir do quadro 1, é possível identificar alguns aspectos importantes para uma melhor compreensão do funcionamento do aplicativo e, por conseguinte, do debate realizado por meio dele. Ainda que o *WhatsApp* possa permitir relações síncronas e assíncronas, para o debate isso já não seria possível, pois para que ele aconteça é importante que todos os integrantes do grupo estejam conectados. Além disso, a limitação quanto à duração de tempo do debate vai depender do propósito inerente à sua organização. Afinal, acreditamos que debates possam ser realizados sobre diferentes temas sem que haja um tempo determinado para isso.

No que diz respeito à relação dos participantes, ressaltamos que não há a possibilidade de um total anonimato para o uso do programa¹⁸, como acontece em algumas salas de bate-papo, pressupondo o cadastro prévio e a instalação no aparelho celular. No quadro seguinte, há outros aspectos relevantes a serem considerados:

Quadro 2 – Parâmetros para identificação dos gêneros no meio virtual (Part. II)

DIMENSÃO	ASPECTO	GÊNEROS EM AMBIENTES VIRTUAIS						
		1	2	3	4	5	6	7
Troca de Falantes	Alternada	+	+	+	+	+	+	+
	Inexistente	-	-	-	-	-	-	-
Função	Interpessoal	+	+	+	+	+	+	+
	Lúdica	+	+	+	+	+	+	-
	Institucional	-	-	+	-	+	+	+
	Educacional	-	-	-	-	+	+	+
Tema	Livre	+	+	+	+	-	+	-
	Combinado	-	-	0	-	+	+	+
	Inexistente	+	-	-	-	-	+	-
Estilo	Monitorado	-	-	-	-	0	+	+
	Informal	+	+	+	+	+	+	+
	Fragmentário	+	+	+	+	-	+	+
Canal/Semioses	Só texto escrito	+	+	+	+	+	+	+
	Oral & escrito	-	-	+	-	-	+	+
	Texto e imagem	+	+	+	+	+	+	+
	C/paralinguagem	+	+	+	+	+	+	+
Recuperação de mensagem	Por gravação	-	-	+	-	+	+	+
	Voláteis	+	+	+	+	+	-	-
	Arquivo de texto	-	-	-	-	-	+	+

Fonte: MARCUSCHI, 2004. (Adaptado)

¹⁸ Ainda que não seja possível o total anonimato, um perfil *fake* pode ser criado, tendo em vista a não verificação dos dados inseridos. Apesar disso, a conta do *WhatsApp* estará vinculada ao número do aparelho celular informado.

Verificamos no quadro 2, que a troca de falantes no aplicativo, assim como acontece com os diferentes *chats*, é alternada, considerando que um monólogo inviabilizaria seu caráter interativo. Outro ponto a ser destacado está relacionado à função, pois o *WhatsApp* parece centralizar todos os aspectos que estão dispersos nos demais *chats*. Destacamos que essa centralização também pode ser percebida em relação a outros aspectos elencados por Marcuschi (2004), como o Estilo e o Tema.

Leite e Silva (2015), ao investigarem a utilidade do aplicativo para o ensino de línguas estrangeiras, diferenciam-no do *chat* convencional pelo fato de que o aplicativo não é aberto a qualquer usuário, pois exige um registro prévio, na agenda do aparelho, dos contatos¹⁹. Ademais, verificam que os usuários podem fazer uso de recursos semióticos presentes no aplicativo, os quais não são encontrados nos *chats* mais convencionais. Entre esses recursos, as autoras destacam a conveniência de poder tirar uma foto do ambiente em que se encontra e encaminhá-la durante a interação, graças à mobilidade proporcionada pelo aparelho.

As especialistas chegam à conclusão de que o *chat* via *WhatsApp* seria um gênero digital com marcas estáveis e que essas marcas estariam ligadas à informalidade, à resignificação dos recursos da escrita e ao uso de outros recursos semióticos. Em relação à informalidade, não estamos totalmente de acordo com esse parâmetro de diferenciação, na medida em que supomos que o uso de uma linguagem mais abreviada e de recursos semiológicos não pressupõe, a priori, uma informalidade para todas as interações, como já explicamos anteriormente. Além do mais, não entendemos que o aplicativo por si mesmo possa ditar o nível de formalidade a ser utilizado por seu usuário, pois, se assim o fosse, a presença do outro participante não seria levada em consideração – o que iria contra a posição de teorias linguísticas que tratam da interação, da argumentação e do contexto.

Não consideramos também a ideia de que a seleção prévia de contatos seja uma característica que estabeleça um contraponto entre os *chats* e o *WhatsApp*, pois, afinal, essa possibilidade já existia para alguns *chats*. No entanto, ressaltamos a

¹⁹ Essa pressuposição é, em partes, relativa, pois ao usuário do *WhatsApp* é possível estabelecer contato com um integrante de determinado grupo do qual faz parte, ainda que esse contato não esteja incluído na agenda de seu celular. Dessa maneira, caberá a esses usuários decidir pela inclusão ou não desse contato.

relevância da mobilidade, o uso em larga escala e a relação que o programa estabelece com outros recursos (fotografias, músicas, arquivos diversos etc.) como indícios que nos levam à conclusão de que estamos lidando com o gênero emergente *chat* reelaborado em função das necessidades dos usuários do aplicativo.

Santos (2016), ao fazer uso do programa em sua pesquisa, a fim de incentivar a escrita argumentativa, considerou o *WhatsApp* como ambiente de conversa no qual ocorre um bate-papo. Apesar disso, o pesquisador procurou motivar os alunos para produzirem texto escrito do gênero opinião pessoal, um modelo de produção que, inicialmente, não estava previsto pelos criadores do aplicativo, no momento de seu desenvolvimento. No que pese esse uso pedagógico e diferenciado, supomos que há uma gama de possibilidades para o uso do programa que talvez não tenha sido totalmente estudada e que não esteja relacionada somente à ideia de um bate-papo rápido e descontraído.

Nessa direção, vale ressaltar que não desejamos aqui definir se o que é produzido por meio do aplicativo pode ou não ser considerado como um gênero emergente novo. A aproximação realizada com o gênero *chat* nos interessa na medida em que pode ser capaz de possibilitar uma compreensão mais ampla do funcionamento dos debates realizados pelo *WhatsApp*. Dessa maneira, acreditamos que o debate, considerando a gama de possibilidades para o uso do programa, possa ser desenvolvido de maneira produtiva nesse espaço virtual, assumindo, por conseguinte, as características próprias do aplicativo.

CAPÍTULO III – ARGUMENTAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: O EXERCÍCIO DIÁRIO DA CIDADANIA

No presente capítulo, apresentamos um aporte teórico por meio do qual discutimos algumas questões fundamentais relacionadas à argumentação, ensino e redes sociais – elementos centrais de nossa pesquisa. Em consonância com Koch e Elias (2016), entendemos ser o ato de argumentar essencialmente humano, uma ação que não depende diretamente da abordagem escolar para ser aprendida, mas que pode, por meio dela, ser mais bem concretizada.

Retomamos a Retórica Clássica e algumas de suas contribuições para os estudos realizados pela Nova Retórica. Nessa direção, são relevantes os postulados de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), fundamentalmente em seu Tratado da argumentação – um estudo sobre a arte de convencer pelo discurso. Além disso, recorreremos às discussões de Amossy (2005, 2007), pois compreendemos que suas contribuições teóricas sobre o tema colaboram para uma visão mais ampla sobre o papel da argumentação nas mais diversas atividades comunicativas.

Caberá também neste capítulo identificar características básicas do gênero debate e discutir acerca da relação entre argumentação e ensino, tendo em vista sua importância para a formação cidadã dos estudantes.

3.1 AS CONTRIBUIÇÕES DA RETÓRICA CLÁSSICA: A ARTE DE MANEJAR PALAVRAS E IDEIAS

Os estudos sobre a argumentação não são recentes e apontam para os estudos clássicos que evidenciavam a importância, em um regime democrático, do domínio da expressão verbal, na medida em que a forma como as ideias eram expostas pelos seus cidadãos poderia significar uma boa defesa dos princípios e a consequente adesão do público. Dessa maneira, por sua relevância, a Retórica passou a ganhar força, porquanto lidar com as palavras tornou-se algo que deveria ser ensinado.

Antes de Aristóteles, porém, os movimentos democráticos preocupavam-se com a arte relacionada ao que poderia ser entendido como um “bem falar” e com a validade dessa arte na defesa das ideias, buscando, assim, a garantia da continuidade

dos direitos. Os sofistas, responsáveis pelo ensino dessa arte, julgavam ser o convencimento²⁰ a finalidade desse domínio, ainda que, para isso, não fossem utilizados argumentos baseados na verdade, importando apenas que fossem capazes de produzir tal impressão.

Como consequência desse princípio, as críticas da época procuravam apontar para as diferenças entre a retórica e a filosofia, dado que, conforme Platão, em *Górgias*, enquanto a retórica tinha como objetivo os resultados, para a filosofia o que importava era a verdade, não sendo possível, assim, atribuir à retórica o *status* de ciência. Como resultado desse julgamento, verificou-se uma desvalorização da arte do bem falar, a qual ganhará novos significados através das contribuições de Aristóteles.

O filósofo grego foi o responsável, então, por estabelecer a Retórica como um sistema filosófico, ampliando, portanto, a concepção dos sofistas, pois passa a admitir que não importava apenas persuadir. Nesse sentido, Aristóteles considera a Retórica como uma arte capaz de possibilitar meios de convencimento, a partir das diferentes necessidades de cada situação (ROCHA, 2010). Apesar disso, à Retórica não é atribuída, por Aristóteles, o título de ciência, pois, segundo o pensador, era como arte que ela deveria ser entendida, uma arte capaz de formular regras de persuasão.

Conforme Cavalcanti (2010), a Retórica se associa à ideia de verossimilhança, pois seu interesse recai sobre os mecanismos que podem ser usados para garantir a dimensão da verdade. Entretanto, se para os sofistas os argumentos poderiam ser enganosos, por sua vez, para Aristóteles, o uso desses argumentos não seria necessário. Outro aspecto importante para o sistema retórico, conforme Rocha (2010), é a relação entre auditório e o contexto específico de produção do discurso. Essa preocupação pode ser observada, quando se constata que Aristóteles definiu os três gêneros da Retórica considerando três padrões de auditórios: gêneros deliberativo,

²⁰ Neste trabalho, consideramos, conforme Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), a imprecisão da matriz dos termos “persuadir” e “convencer”. Para eles, a argumentação persuasiva estaria relacionada à sua validade para um auditório particular, enquanto consideram a argumentação convincente como aquela para a qual caberia obter a adesão de todo ser racional. “É, portanto, a natureza do auditório ao qual alguns argumentos podem ser submetidos com sucesso que determina em ampla medida tanto o aspecto que assumirão as argumentações quanto o caráter, o alcance que lhes serão atribuídos” (1996, p.33).

judiciário e epidítico²¹ - uma definição que ocorre a partir de públicos pressupostos e de suas respectivas características.

Além da definição dos gêneros com base nos públicos pressupostos, Aristóteles, como lembra Pistori (2016), associava a eficácia desses três gêneros a cinco operações: inventio, dispositio, elocutio, memoria e actio²². É sobre o estudo das provas (inventio) que o filósofo irá se deter por mais tempo, tratando de maneira mais breve as outras operações. O orador, a partir das ações retóricas, poderá fazer uso do raciocínio psicológico com o qual será capaz de persuadir através das emoções e do raciocínio lógico, fazendo uso da razão como estratégia de persuasão.

Dessa maneira, para Aristóteles a argumentação poderia ser utilizada de modo espontâneo por qualquer um, entretanto, será “a investigação teórica e o estudo dos argumentos” que permitirão uma construção argumentativa mais eficiente (PISTORI, 2016, pág. 175). Sendo assim, entendemos que, embora essa concepção admita como espontâneo o ato de argumentar, prioriza, por outro lado, o ensino como forma de se alcançar resultados mais efetivos para esse intento.

Ainda sobre a doutrina aristotélica, Mosca (2001) confirma, em relação à Retórica, o domínio do provável, não de certezas, considerando que esse é o próprio campo da “controvérsia, da crença, do mundo da opinião, que se há de formar dialeticamente, pelo embate das ideias e pela habilidade no manejo do discurso” (2001, pág. 20). Essa habilidade, apesar de ser própria dos seres humanos, pode e deverá ser desenvolvida, a fim de que as estratégias possam ser utilizadas racionalmente, buscando, como resultado, a adesão do público ao qual se dirige.

O discurso persuasivo pode ser considerado, portanto, como aquele que poderá atingir os outros por meio do *logos* (palavra e razão), levando-se em conta a disposição demonstrada pelos interlocutores para aqueles que falam (o *ethos*), e ainda a possível reação desencadeada por meio do discurso naqueles que ouvem (o

²¹ Conforme Dayoub (2004), o gênero deliberativo é orientado para que o auditório tome uma decisão; o judiciário, por sua vez, se orienta em função de um auditório que deverá conceder seu voto a favor da tese do orador; já o gênero epidítico está orientado para elogiar ou censurar, considerando o lugar em que se encontra o orador, belo ou feio, a partir do aspecto moral. (2004, pág. 17)

²² Como elucida Reboul (2004), a invenção é basicamente a etapa argumentativa, o momento de busca dos argumentos e de outros meios de persuasão; já a disposição compreende a etapa em que ocorre a ordenação interna dos discursos, pela qual o auditório será encaminhado, mediante os objetivos do orador. Em relação à elocução, é importante destacar que não há relação direta com a palavra oral, mas sim com a construção escrita do discurso; como concretização do que foi elaborado; a ação será o momento efetivo de exposição, em que recursos como os efeitos de voz, mímicas e gestos contarão para se conseguir, de fato, persuadir.

pathos). Diante disso, é perceptível a preocupação com um contexto no qual o discurso será realizado, pois não se trata de elaborá-lo em torno de si mesmo, tendo em vista que a palavra está diretamente condicionada à possível reação daqueles que a ouvirão, ou seja, é necessária “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles [384-322 a.C.], 2005, Retórica, livro I, cap. 2, 1356a).

Além do mais, o ato de argumentar consiste em ver o outro como alguém capaz de “reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhes são apresentadas” (Mosca, 2001, pág. 17). Nessa arena formada no processo discursivo, os interesses estão em jogo no desejo do prevailecimento da influência e do poder. Dessa maneira, todo discurso pode ser considerado uma construção retórica, na medida em que pode ou quer conduzir aquele a quem se destina para certa perspectiva do assunto, a fim de projetar-lhe um ponto de vista para o qual deseja conseguir adesão.

Com base nesse pressuposto, se o outro, como destaca Mosca (2001) deve ser visto como um interlocutor capaz de reagir ao ser exposto a um discurso que não lhe pertence, a construção argumentativa precisa, de alguma maneira, prever as possíveis reações dos ouvintes. É através dessa suposição de um público hipotético que aquele que argumenta em defesa de seu ponto de vista deverá fazer as escolhas adequadas, caso contrário, corre o risco de ter seu discurso invalidado em sua concretização.

3.2 A ARGUMENTAÇÃO COMO PARTE CONSTITUTIVA DA LINGUAGEM HUMANA

Em consonância com Amossy (2007), entendemos que o ato de tomar a palavra, ainda que nem sempre esteja ligado à necessidade da aprovação de uma tese, possui uma orientação essencialmente argumentativa. Essa perspectiva tem como base o pressuposto de que as situações discursivas, mesmo quando não possuem a intenção de convencer, são capazes de exercer certa influência naquele com quem se interage, sendo possível, inclusive, direcionar o interlocutor para certas formas de ver e de pensar. Para uma análise dessas dimensões, a perspectiva dos estudos do discurso nos importa, tendo em vista o interesse em descrever o funcionamento do discurso em situação, ou seja, a partir de determinado contexto real.

Para além da argumentação (situação interativa que pressupõe oposição entre os discursos e alternância de turnos), Koch (1996) pontua a argumentatividade como característica fundamental das interações sociais por meio da língua. Isso porque o homem procura, com seus juízos de valor, através dos mais diferentes discursos, “influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões.” (1996, pág. 19). Sendo assim, conforme a autora, argumentar ou orientar o discurso para determinadas conclusões, pode ser considerado como o ato linguístico fundamental. Além disso, não se pode olvidar que todo discurso carrega em si determinada ideologia, sendo a suposta neutralidade assumida por certos discursos um mero engodo.

Ao entendermos que os usuários de uma língua são capazes de influenciar não somente quando defendem explicitamente uma tese, entendemos, então, a capacidade de persuasão inerente a qualquer discurso, mesmo aqueles que se dizem neutros. Sobre isso, Koch (1996) destaca que, ao se adotar a concepção segundo a qual a argumentatividade está inserida no uso da linguagem, será preciso aceitar também a argumentação como “atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá justamente, por meio das articulações argumentativas” (pág. 23).

Nesse sentido, são relevantes também os postulados de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), em seu Tratado da Argumentação, pois retomam a Retórica aristotélica a partir da perspectiva discursiva e indicam a argumentação como parte da linguagem. Além disso, a sistematização presente nesse estudo pontua os procedimentos de análises argumentativas e as estratégias as quais possibilitam que a argumentação seja, de fato, eficaz. Assim como Aristóteles, os autores observam que essa eficácia está relacionada à adesão do público para o qual o discurso se dirige:

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é 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 (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996, pág. 50).

Diante disso, para que uma argumentação possa ser considerada eficaz, não bastará somente o seu trabalho de construção, mas a reação do público real a ela, ou seja, a adesão parcial ou total dos interlocutores envolvidos no processo. Assim, por conta da importância do exercício argumentativo para o convívio social, e embora seja um recurso passível de ser utilizado por qualquer falante, a relevância de um trabalho sistematizado e pensado para ampliar essa competência deve ser observada.

Dessa maneira, o foco não deveria ser somente com o direcionamento argumentativo dos discursos, mas com a realização de escolhas apropriadas e o reconhecimento das estratégias utilizadas pelos interlocutores para atingirem seu público. Em uma sociedade na qual cada vez mais os discursos manipuladores procuram a adesão dos cidadãos, a escola pode ajudar a construir com os alunos, pela teoria e, através da prática, uma visão mais crítica acerca desse conhecimento.

Em consonância com Aquino (1997), Carvalho (2007) destaca que, na medida em que desejamos agir sobre os interlocutores, é possível considerar essa dinâmica argumentativa como uma espécie de jogo entre os que estão envolvidos nesse tabuleiro interativo. A partir dessa perspectiva, ao estabelecer esse processo como um jogo, faz sentido o uso de estratégias, já que são elas que garantem a permanência dos participantes, alcançando, assim, um acordo comum. Como observa o autor:

Esse jogo estratégico, próprio da atividade argumentativa, rege o sistema político-social humano, incluindo sobre todos os seus níveis de comunicação: desde uma conversa informal em uma mesa de bar, até a escolha dos dirigentes de uma nação. Essa importância capital explica o interesse dos estudiosos da linguagem na investigação dos processos de formulação do discurso em que a argumentação funciona como elemento primordial. (Carvalho, 2007, pág. 100)

Por esse viés, se aceitamos a metáfora do jogo para tornar mais clara a compreensão do processo argumentativo, fica evidente também a necessidade de estratégias que, de alguma maneira, orientem o seu funcionamento. Afinal, todos os participantes deste ou daquele jogo precisam estar cientes de suas regras e das estratégias de que poderão fazer uso, caso pretendam alcançar algum objetivo. Entendemos, porém, que parte dessas estratégias já é utilizada pelos falantes de uma língua, ainda que não tenha sido objeto de ensino, pois a prática diária do exercício linguístico e social favorece esse aprendizado. Apesar disso, acreditamos que a

ampliação dessas habilidades esteja diretamente ligada a uma construção argumentativa mais produtiva, ou seja, capaz de sustentar este ou aquele posicionamento.

Dessa forma, em consonância com Breton (1999), entendemos que “argumentar é mais do que simplesmente conceber um argumento. É também, mais globalmente, comunicar, dirigir-se ao outro, propor-lhe boas razões para ser convencido a partilhar de uma opinião” (1999, pág. 64). Diante disso, as razões escolhidas para o convencimento desse outro sujeito são fundamentais para a validação do discurso, tendo em vista que a falta de adesão a elas poderá resultar no enfraquecimento da defesa pretendida.

Nessa direção, os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) sistematizam estratégias de argumentação possíveis e que podem ser utilizadas em diferentes contextos comunicativos. A partir das figuras retóricas clássicas, os autores possibilitam um olhar diferenciado para figuras que eram consideradas como mero ornamento na oratória de Quintiliano, por exemplo²³.

Além disso, há nos estudos da Nova Retórica a análise de estratégias capazes de trabalhar contra ou a favor do locutor, tendo em vista o objetivo principal de convencer o auditório. Nessa direção, Aquino (1997) destaca algumas dessas estratégias as quais, dependendo do contexto de realização, poderão colaborar para o fortalecimento ou enfraquecimento do discurso. Para a melhor visualização dessas estratégias, construímos, abaixo, um quadro com algumas delas:

Quadro 3 - Estratégias de fortalecimento e enfraquecimento do locutor

Estratégias de fortalecimento do locutor	Estratégias de enfraquecimento do locutor
Antecipar objeções: ao antecipá-las, o locutor possibilita que os contra-argumentos sejam invalidados.	Evitar ou retardar o desenvolvimento do tópico discursivo.
Fazer uso de argumentos de autoridade.	Impedir ou atrasar o desenvolvimento do tópico discursivo.
Apelar à razão.	Desprezar o debate.

²³ Para os autores, figuras como a metáfora, a paragoge, a ironia seriam recursos importantes para se alcançar a persuasão, ou seja, não estariam presentes no discurso apenas para torná-lo mais belo, mas para, de alguma maneira, atingir o público para quem alguém se dirige. (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996)

Promover a relação de inclusão.	Invalidar o que foi enunciado.
Estabelecer relação de causa e efeito.	Realizar observações generalizantes.
Fazer uso da exemplificação.	Utilizar da retificação.
Efetuar relação de comparação ou de analogia.	Fazer uso de dados inverídicos

Fonte: AQUINO, 1997. (Adaptado)

Esse quadro possibilita a visualização de determinadas escolhas que podem ou não funcionar no jogo argumentativo. Acreditamos, assim, que o conhecimento das estratégias é fundamental para as práticas comunicativas que se realizam dentro ou fora do ambiente escolar. Conforme Aquino (1997), fazer a adoção de estratégias adequadas, a partir de uma situação real de comunicação discursiva, considerando também os interlocutores envolvidos, possibilita o acordo e, por conseguinte, a aproximação ou identificação desses interlocutores com aquele que argumenta. Nesse sentido, é importante ressaltar a relevância desses acordos, a fim de que o discurso argumentativo possa ser, verdadeiramente, eficaz.

3.3 ARGUMENTAÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO – NEM ESTRITAMENTE LINGUÍSTICO NEM PURAMENTE SOCIAL

A perspectiva teórica acerca da argumentação, pela qual nos orientamos neste trabalho, está diretamente relacionada à ideia de que, ao analisar os discursos concretizados em forma de texto, não estamos lidando apenas com a questão linguística, pois consideramos não ser ajustado, nem produtivo, fazer uso de uma lógica excludente a qual desconsidere níveis extralinguísticos importantes. Afinal, as estratégias utilizadas pelos estudantes, ou por qualquer falante, não podem ser distanciadas daquilo que está relacionado ao contexto situacional dos diálogos e aos fatores históricos e sociais os quais, acreditamos, podem influenciar nas escolhas realizadas.

Amossy (2005) esclarece que não há a possibilidade de dissociação entre o que se apresenta de si e o contexto situacional, assim como os papéis sociais exercidos pelos envolvidos. A ideia de isolar a língua, a partir de uma perspectiva na qual esses outros fatores são meros coadjuvantes, consiste em ignorar pontos

importantes que nos ajudam a entender a lógica interativa da argumentação. Além disso, conforme a autora, não é possível deixar de lado uma regulamentação sociocultural que é capaz de ir além da intencionalidade daquele que fala e age. Sendo assim, torna-se fundamental compreender que o processo comunicativo não está isolado, pois as escolhas linguísticas relacionam-se ao universo social e situacional em que os estudantes estão inseridos.

Portanto, uma visão que englobe todos os aspectos envolvidos durante o processo interativo vai de encontro àquela pensada pela pragma-semântica, já que esta considera a argumentação a partir de encadeamentos lógicos restritos à língua, desconsiderando, por conseguinte, o caráter mais amplo do que está em jogo. Anscrombre & Ducrot (1998) entendiam a argumentação não como a arte de persuadir, mas como encadeamento de proposições que podem ser capazes de levar o outro a uma conclusão. Por esse viés, a argumentação é vista como algo que está estritamente relacionado à língua e não ao discurso.

Ao estudar as estratégias argumentativas dos alunos no *Twitter*, Dioguardi (2014) parte dos postulados de Perelman (1996) para evidenciar a argumentação como uma forma de agir sobre aqueles que dela participam, ou seja, naturalmente interacional. Sobre a perspectiva pragmática acerca da argumentação, a autora indica, como problemas, o isolamento da língua de outros aspectos importantes, a desconsideração da relação com o contexto de enunciação e a não possibilidade de que a argumentação ocorra em outras dimensões.

Com base nisso, se uma análise que considere a argumentação estritamente relacionada à língua pode ser limitadora, dependendo do que se deseja identificar; também pode ser restrita uma abordagem que leve em conta apenas os fatores extralinguísticos. Para Bourdieu (1982), por exemplo, o poder da fala estaria relacionado às condições institucionais de sua produção e recepção. Dessa maneira, as consequências de um discurso não seriam geradas a partir dos processos languageiros, mas a partir da situação do orador e da legitimidade institucional que pode ser conferida à sua fala. Através dessa visão, o *logos* perde espaço para dar lugar ao *ethos*, uma construção prévia diante da qual o orador poderá conseguir legitimidade.

Marques (2012), por sua vez, ao discorrer sobre as características do debate político, lembra que cada discurso não é autônomo ou uma unidade completa, mas

que ele se insere em um espaço maior de circulação de outros discursos com os quais estabelecerá relações. Ou seja, esse diálogo não acontece somente entre os participantes, mas também entre os discursos que já circulam sobre o assunto, favoráveis ou discordantes. Há, fora isso, a necessidade de se considerar um conjunto de crenças coletivas capaz de influenciar a escolha das estratégias a serem utilizadas. Com base em Meyer (2008), Koch e Elias destacam que:

[...] toda argumentação é diálogo, porque envolve sujeitos, seus conhecimentos e formas de compreensão da realidade; porque pressupõe liberdade de pensar e expressar o pensamento. Daí não ser suficiente apenas justificar uma tese, mas também considerar a existência de teses contrárias que podem ser evocadas, citadas, refutadas ou em relação as quais podemos fazer alguma concessão. (2016, pág. 34)

Diante disso, uma argumentação eficaz deverá considerar os diferentes posicionamentos que serão capazes de questioná-la, tendo em vista que ela não se encontra isolada dos demais discursos presentes no contexto social em que foi desenvolvida. Por esse viés, é preciso que os falantes adiantem, de certa maneira, os contra-argumentos que poderão desvendar as premissas das quais partiram para a defesa de seus posicionamentos.

Sendo assim, em um debate, a partir do conhecimento prévio que os participantes possuem de seus interlocutores, seu público (real ou virtual), é possível escolher as estratégias que farão o discurso trabalhar a favor da defesa de determinadas posições ao retomarem, de alguma forma, os discursos que se encontram socialmente em circulação, ratificando-os ou refutando-os. Sem esse diálogo, parece-nos que o processo argumentativo estaria, talvez, fadado ao fracasso, já que ocorreria em um nível abstrato, no qual o outro (e seus valores) não seria tratado como parte importante do processo. Esse não seria o discurso do convencimento, mas da imposição típica de regimes ditatoriais.

Ao tratar da questão ideológica e do caráter institucional presente nos discursos, Citelli (2002) aponta para a importância de não atribuir pouco valor a esses níveis extralinguísticos, porque é por meio dos signos que as instituições falam. O autor ainda destaca que nossos discursos cotidianos, embora apresentem algo de individual, estilístico, não afastam os signos de sua natureza sociabilizada. Nesse ponto, importa-nos entender, então, que “os signos enunciados por nós revelam as marcas das instituições de onde derivam” (pág. 33). Esse processo de absorção, nem

sempre consciente, pode representar o quanto nossos discursos trazem em si determinados lugares sociais.

Portanto, a aceitação dos elementos importantes para o desenvolvimento discursivo levará em conta as possibilidades da língua, assim como as condições sociais e institucionais referentes a cada contexto situacional de comunicação, na medida em que ambas são significativas e podem determinar as escolhas realizadas pelos falantes. Partimos, dessa maneira, do princípio de análise segundo o qual, como lembra Amossy (2007), o objeto “não é nem a organização textual nem a situação de comunicação, mas o que os une através de um dispositivo de enunciação específico.” (pág.143).

Outro aspecto a ser destacado é o papel da dimensão cognitiva para a compreensão do discurso argumentativo, tendo em vista que no espaço da argumentação os participantes fazem uso de diferentes elementos para a construção do sentido discursivo. Sobre isso, Aquino (1997) indica as atividades mentais como básicas, considerando-as como possibilitadoras de todas as demais atividades, linguísticas ou interacionais. Conforme a autora:

O conjunto de atividades linguísticas e interacionais apresenta-se organizado por outras atividades, as mentais, as quais, na verdade, são básicas, por se instituírem como possibilitadoras de todas as demais atividades. Podemos, assim, firmar a necessidade de se considerar o processo mental, cognitivo que entra em ação no momento em que os interlocutores processam seu texto (Aquino, 1997, pág.32)

Dessa maneira, para que o processamento discursivo possa, de fato, acontecer, diferentes estratégias são utilizadas por aqueles que se encontram envolvidos na ação comunicativa, não sendo possível desconsiderar a dimensão cognitiva. Como destaca Marcuschi (2008), “a língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto” (2008, pág. 240).

Nessa direção, não seria interessante dissociar os fenômenos característicos da língua, já que, no âmbito do debate, como em qualquer outra interação, as significações podem ser produzidas de maneiras diferentes, na medida em que o texto está sujeito a variadas alternativas de compreensão. Entretanto, Marcuschi (2008) lembra que, apesar de o texto possibilitar muitas leituras, é preciso considerar que elas são finitas, pois, ainda que não dê para determinar ou numerar a quantidade de

leituras possíveis, há sempre aquelas que devem ser desconsideradas, por se afastarem, em demasia, do horizonte interpretativo permitido pelo texto.

Quando tratamos da compreensão e interpretação de um texto, seja ele predominantemente argumentativo ou não, há sempre aquilo que aparece explicitamente em sua composição, mas há outras camadas que necessitam ser desvendadas, a fim de que se tente proceder a uma leitura mais ajustada. Entretanto, esse desvelar das entrelinhas não pode ser entendido como um processo importante apenas para a prática da leitura. Entendemos como necessário favorecer, nas aulas de Língua Portuguesa, a conscientização dos alunos acerca da relação entre essas “camadas” também na construção do próprio texto. Dessa maneira, quando um aluno realiza afirmações ou faz uso de determinados argumentos para a defesa de suas ideias, parte de implícitos que, se não forem avaliados por ele, poderão ser desconstruídos por aqueles a quem suas palavras se dirigem.

Sobre a importância dessa conscientização, França (2012, p.62), defende:

[...] um trabalho de ensino e de prática de leitura que levem em conta as categorias de análises postas, pressupostos e subentendidos como partes de uma análise ampla de um texto, pois a leitura não se dá apenas no dito (no posto), mas, principalmente, também no que não está dito (nos implícitos), ativados pelos pressupostos e subentendidos, por meio de elementos linguísticos e pragmáticos.

Quanto aos problemas das interpretações por parte do público, Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996, p.141) lembram que “se a interpretação de um texto deve traduzir o conjunto das intenções do autor, há que se levar em conta o fato de o texto comportar em geral uma argumentação implícita, que constitui o seu essencial”. Esse fato deve ser considerado pelo professor em sua atuação junto aos alunos, tendo em vista que, muitas vezes, as afirmações realizadas pelos estudantes em seus textos argumentativos podem partir de premissas as quais não se sustentam. Isso pode acontecer ou porque essas premissas têm origem em um discurso ultrapassado e preconceituoso (esse caráter não necessariamente será notado por todos os auditórios) e, por conta disso, são passíveis de serem contestadas, ou porque o ponto de partida para a construção do raciocínio esteja invalidado por ideias inverossímeis. Por esse viés:

[...] a própria escolha das premissas e sua formulação, com os arranjos que comportam, raramente estão isentas de valor argumentativo: trata-se de uma preparação para o raciocínio que, mais do que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para a sua utilização persuasiva. (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p.73).

Conforme os autores, o valor argumentativo já está agregado ao discurso desde o momento de escolha das premissas, na medida em que elas são parte fundamental do processo de construção argumentativo. Entretanto, nem sempre há essa consciência de que determinadas afirmações reproduzidas podem partir de premissas insustentáveis ou facilmente passíveis de questionamentos. Diante disso, é importante que os participantes prevejam, de algum modo, essa possibilidade, já que a ausência de uma construção racional, pode terminar por invalidar a defesa das próprias ideias.

Desse modo, vale ressaltar que compreender um texto não é somente efetuar a decodificação dele, mas ser capaz de desvendar os diferentes planos de significados, a partir das próprias habilidades e repertório sociocultural construído ao longo da vida. No tabuleiro estabelecido pelo jogo do debate, diferentes conhecimentos são acionados e atuam em conjunção com o intuito de possibilitar as trocas e os embates, a partir do processo de compreensão de seus participantes.

3.4 A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE SI NO DISCURSO: ENTRE UM “EU” E UM “OUTRO”

Tendo em vista o princípio de que a construção argumentativa do discurso deve ser pensada não somente por seus elementos linguísticos, mas também a partir de certo contexto histórico e social, entendemos ser importante discutir acerca da relação existente entre seus participantes. Para isso, a trajetória entre um “eu” e um “outro” (ou outros) é um percurso sobre o qual é preciso realizar algumas considerações.

Amossy (2005) explica que, ao tomar a palavra, o participante constrói uma imagem de si mesmo, ainda que isso não ocorra necessariamente de maneira explícita, pois as características da linguagem utilizada, o estilo, competências e até mesmo as crenças são passíveis de serem identificadas no tecido do discurso e colaboram para a construção da imagem de quem fala. A autora destaca a possibilidade de se instaurar, por meio da enunciação, duas figuras, uma como origem

e outra como destino dessa relação. Há ainda, entre as duas formas, uma associação de dependência, pois cada um dos envolvidos pressupõe uma imagem do outro e essa imagem pressuposta será importante, na medida em que, por meio dela, o enunciador realiza suas escolhas linguísticas.

Nesse processo, é relevante não só a imagem construída acerca do outro participante da interação, mas também a imagem que um “eu” que fala ou que “ouve” imagina que o outro faz dele. Conseqüentemente, é na busca da manutenção de uma boa imagem, pressuposta pelo locutor, que o discurso transcorre. No entanto, essa imagem presumida, tanto de um quanto de outro lado, pode ou não ser confirmada durante a interação.

Se observarmos pelo viés de outra teoria, a Sociolinguística Interacional, localizamos Goffman (2001[1973]) que faz uso da metáfora teatral para tratar da construção da imagem no processo interativo. O estudioso lembra que os atores criam uma imagem de si mesmos para influenciar àqueles que os ouvem. Esse “papel” ou “rotina” são importantes, visto que poderão ser utilizados em outras oportunidades. Nesse sentido, nas diferentes situações de comunicação, o locutor também estabelecerá uma espécie de papel, um modelo de ação, do qual poderá fazer uso em outra oportunidade. Esses papéis estão relacionados ao contexto social específico de comunicação e à função institucional de quem comunica.

Nessa direção, quando pensamos os debates realizados, é interessante que verifiquemos se, no espaço virtual propiciado pelo *WhatsApp*, os papéis exercidos em sala de aula se repetem ou se nesse outro espaço, esses papéis são reelaborados e deixam de funcionar a partir da hierarquia professor/aluno construída em sala. Dessa maneira, parece-nos importante verificar, no capítulo de análise, em que medida ocorre uma aproximação ou distanciamento dessa hierarquia.

Com base no conceito desenvolvido por Goffman (2001 [1973]), segundo o qual a face funcionaria como um “valor social que dado indivíduo efetivamente reivindica por meio da linha de ação que os outros supõem que ele adotou durante um contato particular” (pág.13), entendemos como relevante a identificação da construção desse valor social reivindicado por todos os envolvidos na interação.

Diante dessa concepção, faz sentido averiguar as conseqüências de uma boa imagem construída textualmente como capaz de colaborar para uma conseqüente boa impressão do papel social exercido pelos participantes de um debate. Por

consequente, podemos supor que, quando alunos e professores saem de um contexto “real” para um contexto virtual, através do uso de um aplicativo, esses papéis também estão em jogo, pois a boa imagem criada durante todo o processo interativo poderá, talvez, repercutir fora dele.

Como já discutimos no capítulo anterior, ao caracterizarmos o gênero *chat*, o aplicativo *WhatsApp* tem como requisito de funcionamento que o bate-papo seja realizado entre pessoas conhecidas, ainda que esse nível de conhecimento possa variar, dependendo do propósito comunicacional e da relação entre seus participantes. Sendo assim, há uma situação diferente daquela verificada por Primo (1997), acerca das conversas mediadas pelo computador, nas quais o anonimato permitiria a inexistência de limitações impostas pela aparência ou posição social.

Quando pensamos o aplicativo, a partir do contexto no qual trabalhamos, não estamos diante de um anonimato para o qual a liberdade entre os envolvidos permita a criação de outras personas que atuem somente naquele espaço, sem um compromisso para além dele. Poderíamos pensar, então, que o funcionamento desse processo seria, metaforicamente falando, como o funcionamento de um moinho de água, em razão de uma imagem ser responsável por movimentar a outra, estabelecendo uma relação de dependência, sendo impossível dissociá-las, pois, por mais que estejamos nos referindo a outro espaço, ele ainda poderá ser considerado como uma extensão daquele que existe no ambiente escolar.

A partir dos trabalhos da Retórica e, levando em consideração a concepção de *ethos*, conforme Aristóteles e Quintiliano, Amossy (2005) questiona qual conceito faria mais sentido. De um lado, o filósofo grego entendia o *ethos* como a imagem de si construída no discurso, enquanto o pensador romano via esse *ethos* como uma informação preexistente, algo que se apoiava na autoridade individual e institucional do orador.

Diante disso, seria possível conjecturar que o papel do *ethos* funcione como um pêndulo e que esteja conectado tanto a uma quanto a outra concepção. Afinal, se o caráter daquele que fala importa como validador daquilo que está sendo enunciado, esse mesmo caráter pode ser desconstruído por meio do discurso. Então, se de um lado há a imagem que precede ao enunciado, do outro, essa imagem servirá, talvez, como parâmetro de julgamento que pode ou não ser confirmado pelas escolhas enunciativas do orador.

Nesse sentido, Le Guern (1977) lembra que, para os clássicos, a questão da moralidade não excluía a importância da construção do orador que se dá por meio do discurso. Ou seja, ao mesmo tempo em que não se pode desconsiderar a importância de certa “reputação” construída de antemão e que serve como ponto de partida para a conquista da adesão ou influência pretendida, não se pode abrir mão do contexto situacional e de todos os elementos que aí se encontram os quais ajudarão, ou não, a validar essa imagem prévia.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), se não houver a possibilidade de estabelecer uma conexão apropriada com o público, a adesão às ideias acontecerá de forma limitada. O auditório real com o qual o orador se depara é, muitas vezes, um auditório presumido, aquele que se imagina, com seus respectivos valores e crenças, participantes de um determinado contexto comunicacional. Se essa imagem prévia do auditório for construída de maneira inadequada, corre-se o risco de consequências nada positivas, porque, ao invés da persuasão, os efeitos estarão muito mais relacionados às reações contrárias. É preciso ter em mente, então, esse conjunto de informações, sob o risco de, a cada estratégia, promover o distanciamento do público. Sobre isso, os autores lembram que:

O orador, utilizando as premissas que servirão de fundamento à sua construção, conta com a adesão de seus ouvintes às proposições iniciais, mas estes lha podem recusar, seja por não aderirem ao que o orador lhes apresenta como adquirido, seja por perceberem o caráter unilateral da escolha das premissas, seja por ficarem contrariados com o caráter tendencioso da apresentação delas. (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996, pág. 73)

Dessa maneira, há sempre a possibilidade da reação contrária às premissas utilizadas para a construção argumentativa, já que esse público fará uso de diferentes habilidades, competências e valores para julgar se permanece ou se abandona, parcial ou completamente, as ideias proferidas pelo orador.

Com base nessas constatações, entendemos ser interessante averiguar essa relação entre público e orador estabelecida nos debates produzidos pelo *WhatsApp*. Seria possível supor que a ideia de público-alvo mude, conforme ocorra a mudança de turno dos envolvidos, já que alunos e professor assumiriam, a cada manifestação, a pressuposição de um público para o qual há diferentes possibilidades de estratégias linguísticas e discursivas, mas assumiriam também a ausência da liberdade total.

Entretanto, essa ausência de liberdade não estaria relacionada à censura quanto ao que pode ou não ser dito, e sim à necessidade de considerar os demais participantes do jogo, na tentativa de não somente defender uma ideia, mas também de proteger a própria imagem (face) para além do espaço virtual.

3.5 O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO E O GÊNERO DEBATE NO CONTEXTO DIGITAL

Tendo em vista a importância da competência argumentativa para a vida social de qualquer cidadão e considerando a presença de uma orientação argumentativa nos mais variados discursos cotidianos, vale a pena discutir, ainda que de forma breve, de que maneira a escola vem tratando do assunto. Barbisan (2007), ao discorrer sobre o ensino da argumentação e avaliar de que maneira ele costuma ser abordado pelo material didático, aponta para um ensino, ainda hoje, um tanto quanto gramatical, apoiado em uma gramática tradicional e distanciado das práticas de linguagem. A autora constata que muito tempo é gasto com estudo do sistema da língua em detrimento de seu real uso, de sua manifestação concreta em determinado contexto.

Além disso, Barbisan (2007) indica como problema, no ensino de Língua Portuguesa, a explicitação de um conteúdo informacional trazido pelos textos, mas que acaba por deixar de lado a forma como esse texto se estrutura, as estratégias utilizadas por seu autor para produzir sentido. Há ainda a constatação da ausência, ou pelo menos da escassez de oportunidades para que os alunos possam, de fato, argumentar em situações reais de interação que sejam mediadas pela linguagem.

Normalmente, as produções dos alunos estão restritas aos livros didáticos ou possuem como interlocutor apenas o professor. Nesse modelo de interação, esvaziado de sentido real, pouco valor termina por ser atribuído ao uso da língua com a qual se trabalha em sala de aula. Parece-nos, inclusive, que, ao destituir os textos argumentativos de sentido social e ideológico, o docente perde a oportunidade de estabelecer significados para esse tipo de construção.

Silva (2013), ao avaliar a distância entre o prescrito e o real no ensino da argumentação proporcionado pelo material apostilado das escolas estaduais de São Paulo, constata a posição unilateral na confecção das apostilas, pois os professores

da rede não são convidados a participar da elaboração desses materiais. Além disso, a pesquisadora identifica um ensino descontextualizado e fragmentado, construído, muitas vezes, a partir de orações e frases soltas.

Diante desse quadro, priorizar o trabalho com a argumentação em sala de aula, através do material didático, nem sempre representa ser a melhor escolha para o professor. Ainda que esse recurso possa ser utilizado, provavelmente caberá ao docente realizar diferentes adaptações, a fim de que possa contar com os livros distribuídos aos alunos. A partir do exposto, fica para os educadores (frente às incoerências das políticas públicas) a necessidade de criar estratégias pedagógicas para uma atuação mais produtiva, buscando uma atuação que seja capaz de dar prioridade aos contextos reais de uso da língua. Diante disso, o debate, seja ele virtual ou não, torna-se um importante recurso do qual o docente não poderá abrir mão, caso pretenda promover a conscientização dos diferentes elementos relacionados ao ato de argumentar.

O debate concretizado no meio digital pode ser considerado como oportunidade válida para a prática argumentativa, colocando diante de cada discente sujeitos reais com os quais precisará estabelecer um diálogo, caso pretenda defender suas ideias acerca dos diferentes temas discutidos. Essa presença do outro, não apenas hipotética, parece-nos fundamental para promover um processo de conscientização, por parte dos envolvidos, quanto à existência de teses contrárias que precisam ser consideradas para a construção argumentativa.

Aquino (2005), quando discute sobre o debate televisivo, lembra dos diferentes contextos nos quais esse gênero pode ocorrer e destaca a ideia de enfrentamento e confronto, permitindo, aos que dele participam, um repensar de sua posição. A partir de Martins (2002), a autora ratifica o debate como máxima expressão da ação social humana, pois ele possibilita através da discussão a resolução dos problemas que se apresentam para a sociedade. Sobre esse conceito, Aquino (2005) ainda acredita ser possível, nesses contextos, ampliar ou mesmo atualizar os conhecimentos de uma comunidade, colaborando para a formação da opinião pública.

Em relação ao debate digital, Carvalho (2007) verifica a ausência de pesquisas, até aquele momento, que se ocupassem do encaminhamento peculiar desse modelo de debate. De acordo com o autor, há um mecanismo próprio a ser considerado para o debate, quando este é desenvolvido em um ambiente mediado pelo computador,

tendo em vista o fato de os participantes não estarem diretamente em contato como ocorre em um debate realizado em sala de aula, por exemplo. Por conta dessa característica fundamental, caberá aos debatedores a adoção de estratégias diferenciadas, a fim de que suas opiniões sejam validadas nesse contexto.

O pesquisador também constata, ao avaliar a *lista de discussão*, o *chat com convidados* e o *fórum eletrônico*, que o envolvimento do mediador pode se dar em diferentes níveis, distanciando-se, assim, de um quadro participativo triangular, como aquele formado no debate televisivo. Além disso, verifica que o grande número de interlocutores pode agregar características próprias aos debates que se desenvolvem nos espaços digitais.

Outro aspecto destacado por Carvalho (2007) e com o qual concordamos está relacionado ao fato de que a relação com o discurso digital parece pressupor a necessidade de uma outra espécie de relação com o discurso, tendo em vista que a organização textual ocorre de maneira diferenciada, através de diferentes recursos semiológicos. Dessa forma, há a necessidade de um maior gerenciamento das informações por parte de seus participantes.

Acerca desses recursos, Fontes (2007) lembra que as emoções experimentadas pelos participantes de uma interação mediada pelo computador não deixam de existir em decorrência da distância e do uso de uma máquina, pelo contrário, os *emoticons* servem como exemplo de como essas emoções podem assumir outra maneira de se manifestarem. Portanto, ao analisarmos os debates, essas características precisam ser levadas em conta, pois, apesar de não serem elementos próprios desse gênero, integram-se a ele para seu melhor desenvolvimento.

Carvalho (2007) conclui que esse contexto situacional diferenciado tem a capacidade de alterar os parâmetros de interação, assim como o próprio jogo argumentativo. É importante ressaltar, todavia, diferentemente do trabalho do autor cujo suporte digital foi o computador, que nossos debates foram desenvolvidos tendo como suporte um aplicativo normalmente utilizado em aparelhos smartphones e sua mobilidade característica.

3.6 A FORÇA DAS PALAVRAS COMO ALTERNATIVA POSSÍVEL À VIOLÊNCIA

Embora não o tivessem produzido com esse propósito, Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) contribuem de forma ampla para o estudo da argumentação, ao considerarem que os falantes, mesmo quando discutem problemas comuns, são capazes de exercer uma influência mútua. Essa influência seria algo significativo, considerando-se que ela é a possibilidade de substituição da violência bruta, por uma fala partilhada fundadora das relações sociais democráticas. Dessa maneira, de acordo com os autores:

Pode-se, de fato, tentar obter um mesmo resultado seja pelo recurso à violência, seja pelo discurso que visa à adesão dos espíritos. É em função dessa alternativa que se concebe com mais clareza a oposição entre a liberdade espiritual e coação. O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional, que este não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua liberdade de juízo. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência. (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996, pág. 61).

A partir desses princípios, em uma sociedade cada vez mais marcada pelo uso da violência, entendemos, em consonância com os autores, que a argumentação é sim uma substituição possível à coação ou ao uso da força. É por meio dela que se busca o convencimento através de escolhas adequadas e coerentes, pressupondo a racionalidade daqueles a quem esse discurso se dirige e a necessidade de levar em consideração as crenças e valores desse público.

Em referência às contribuições de Orlandi (1983), Citelli (2002) destaca três grandes modos de organização do discurso: o polêmico, o lúdico e o autoritário. Entretanto, lembra que, ao considerarmos essa organização, deveremos compreender que não se trata de categorias autônomas, mas de formas híbridas nas quais ocorre algum tipo de dominância. Neste trabalho, vale a pena chamar a atenção para a relação entre discurso polêmico e autoritário, pois, enquanto naquele há um embate, uma espécie de luta em um espaço no qual uma determinada voz tende, em certo momento, a “derrotar” a outra, neste o que ocorre é a dominação pela palavra, na qual o outro “desaparece”, porque a ele não é permitido modificar ou mesmo participar verdadeiramente daquilo que está sendo enunciado.

Esse discurso autoritário não permite mediações e quem fala é a autoridade responsável pela construção do monólogo. Citelli (2002) ainda lembra que “a sociedade está fortemente impregnada desta marca autoritária do discurso” e que a

“persuasão ganhou força de mito”. (pág. 39). Infelizmente, verificamos que esses modelos de discursos podem ser encontrados em variadas instituições, e na escola não é diferente. Muitas vezes, nesse ambiente, aos alunos é negado o direito efetivo à participação, o espaço propício para que suas diferentes vozes possam ser ouvidas, impedindo o exercício cidadão desses discentes nas discussões e decisões tomadas. Sobre essa questão, avaliando a proximidade entre a educação e o autoritarismo, Albuquerque (2004) destaca que:

Entre os procedimentos de gestão do espaço escolar, há o regimento escolar. Em sua grande maioria, elaborado sem a participação ou consulta aos estudantes, dá poderes aos professores, à equipe de professores, aos gestores e diretores para infligir advertências, suspender os estudantes, transferi-los de sala, expulsá-los da escola, obrigá-los a comparecer com seus responsáveis, para uniformizar os comportamentos e condutas na escola. Sob o terror da reprovação ou da expulsão, a indisciplina pode ser controlada. (2004, pág.44).

A partir dessa constatação, a autora ainda verifica a possibilidade do questionamento por parte dos estudantes, opção pela não aceitação do lugar destinado, muitas vezes, a eles nessa relação:

A cada momento, esses processos são questionados pelos estudantes e mesmo por professores/as. Pode-se identificar espaços de liberdade na divergência, desobediência, desvio no dia a dia da escola, mas como esses estados são percebidos, tratados e valorados pelos educadores/as? (Albuquerque, 2004, pág. 45).

Sendo assim, o modelo hierárquico no qual o professor é o detentor da autoridade, mas de uma autoridade que se constrói a partir do silenciamento dos outros, ainda pode ser encontrado. No entanto, esse direcionamento para o silêncio, acaba, muitas vezes, sendo questionado pelos próprios estudantes, na tentativa de reconquistar um protagonismo perdido em sala de aula. Como consequência, esse questionamento é, em várias oportunidades, entendido pela escola como indisciplina, conclusão com a qual não concordamos.

Nesse sentido, presumimos ser o debate no meio virtual, a partir do discurso polêmico em evidência, um espaço significativo de discussão no qual o que importa é a troca, a experiência de defesa dos posicionamentos e a escolha de argumentos - espaço onde professor e alunos podem ter as mesmas condições de expressão de

suas crenças e valores, embora ainda haja certa hierarquia carregada da sala de aula para esse outro espaço.

Em meio a jovens, imersos em mundo de informações cada vez mais acelerado, os quais muito têm a dizer sobre os diferentes problemas relacionados à sociedade em que vivem, o debate virtual parece ser uma opção válida para estudantes e professores estabelecerem uma relação mais democrática. Nesse espaço de ensino e aprendizagem ressignificado, compreendemos que possa fazer sentido a substituição de qualquer tipo de violência pela negociação através das palavras.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO DOS CORPORA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, buscamos descrever os corpora e tratamos de justificar a seleção realizada para análise, a partir da necessidade de um recorte que seja representativo da totalidade do material. Além disso, verificamos o funcionamento do gênero debate no aplicativo *WhatsApp*, suas possibilidades e limites. Após essa etapa, analisamos, com base nas discussões teóricas desenvolvidas nos capítulos anteriores, as principais estratégias argumentativas utilizadas pelos discentes para a defesa de seus posicionamentos e as consequências dessas estratégias no percurso das interações.

Por fim, considerando que a ideia deste trabalho surgiu da necessidade de um melhor aproveitamento das mídias digitais e da preocupação em oferecer, pelo viés escolar, outra oportunidade de espaço para a prática argumentativa dos estudantes, avaliamos o quadro formado pelo conjunto dos debates e suas possibilidades de uso nas aulas de Língua Portuguesa.

4.1 DESCRIÇÃO DOS CORPORA E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para que possamos compreender melhor os resultados desta pesquisa, entendemos ser necessária, além da contextualização das etapas anteriores a sua aplicação, já explicitada na Introdução deste trabalho²⁴, uma descrição mais detalhada dos corpora. Esse percurso nos parece relevante, uma vez que obtivemos um amplo material que, embora tenha se desenvolvido em torno da escrita, apresenta-se organizado sob a dinâmica típica de funcionamento das interações orais. Por conta disso, torna-se fundamental um olhar mais atento ao contexto de concretização dos debates e aos diferentes elementos presentes em cada corpus.

Os seis encontros realizados com as duas turmas (8^oA e 8^oB) contabilizaram, aproximadamente, 305 minutos de debates, cujo registro foi gerado através do aplicativo o qual oferece aos usuários a possibilidade de envio de arquivo em formato de texto para algum endereço de e-mail. Dessa maneira, os bate-papos são

²⁴ Com o objetivo de permitir uma melhor compreensão acerca das etapas e dos objetivos desta pesquisa, informamos, na Introdução, os procedimentos metodológicos e apresentamos os dados sobre os grupos de alunos com os quais os debates foram desenvolvidos.

convertidos e essa conversão, ainda que mantenha os diálogos realizados, acaba por resultar em algumas perdas de elementos representativos do programa²⁵. Sendo assim, dependendo dos aspectos a serem ressaltados, utilizamos também algumas figuras (*print*) do aplicativo em funcionamento.

No que se refere à participação dos alunos nos encontros, informamos que ela não se deu de maneira homogênea, tendo em vista que os temas foram diferentes e que os debates aconteceram fora do horário de aula. Esses fatores parecem ter contribuído para uma presença parcial dos grupos, na medida em que o interesse pelos temas não demonstrou ser o mesmo em todas as ocasiões e as dificuldades técnicas ou compromissos familiares assumidos acabaram impossibilitando a presença de alguns discentes.

Apesar disso, embora a participação não tenha sido integral, acreditamos que o panorama argumentativo construído por meio das interações não pode ser ignorado, pois, a nosso ver, há, em cada corpus, a presença do repertório de estratégias mais utilizadas e dos posicionamentos assumidos pelo grupo em sua totalidade. É importante ressaltar também que o número de alunos e alunas não foi equilibrado em todas as oportunidades, sendo possível identificar essa diferença por meio dos gráficos a seguir:

Gráfico I - Participação alunos e alunas: debates 8º ano A



Fonte: Dados levantados pelo pesquisador

²⁵ Uma dessas perdas está relacionada à função “citação” oferecida pelo aplicativo, a qual permite que o usuário possa trazer para a sua mensagem o que foi dito pelo seu interlocutor. Desse modo, é possível deixar claro o trecho específico da conversa sobre o qual está sendo feita alguma observação.

Gráfico II - Participação alunos e alunas: debates 8ºano B



Fonte: Dados levantados pelo pesquisador

Esses dados são capazes de colaborar para a avaliação das diferenças entre os dois grupos, tendo em vista serem informações que compõem o contexto de realização dos encontros. No primeiro grupo, há, como indica o gráfico I, a presença majoritária de alunas em todos as ocasiões; por sua vez, no segundo, o número de alunas só se apresenta maior no primeiro debate, sendo que, nos demais, há uma inversão e a quantidade de alunos passa a ser mais elevada. Diante dessas informações, cabe-nos analisar, mais adiante, se, de alguma maneira, esses dados puderam refletir no encaminhamento das discussões empreendidas.

Outro ponto a ser destacado está relacionado ao fato de que os temas escolhidos pelos alunos se desdobraram para outros subtemas, ampliando, dessa maneira, os aspectos referentes a cada assunto. Esses desdobramentos foram gerados não apenas pela intervenção do professor, mas também pela participação dos estudantes. Os quadros a seguir apresentam os subtemas (tópicos) abordados em cada um dos encontros:

Quadro 4 - Subtemas debates 8º ano A

Tema I -8ºA Gravidez na adolescência e aborto	Tema II – 8ºA Violência contra a mulher e o machismo no Brasil	Tema III – 8ºA Homofobia
Aborto ilegal e clínicas clandestinas	O estupro e a culpabilização da mulher	Ser homossexual é uma escolha? É moda?
A falta de apoio familiar	O papel da mulher na sociedade	Ensina-se a ser gay ou lésbica?
O estupro e o direito ao aborto	As denúncias e a falta de eficiência da justiça brasileira	Religião e homofobia

Liberdade da mulher e imposição da sociedade machista	“O sexo frágil” e o mercado de trabalho	A aceitação da família
Uso de preservativo e a responsabilidade do casal	Relacionamentos abusivos	O respeito à liberdade individual
O sexo sem proteção e a Influência do Funk	A educação familiar e a manutenção do machismo	
O aborto e a religião	A igualdade de direitos: teoria x realidade	

Fonte: Subtemas Identificados e organizados pelo pesquisador

Quadro 5 - Subtemas debates 8ºano B

Tema I – 8ºB É possível viver sem internet e redes sociais?	Tema II – 8ºB Violência contra a mulher e o machismo no Brasil	Tema III – 8ºB Homofobia
As redes sociais e o vício	A posição superior dos homens em uma sociedade machista	Ser homossexual é uma escolha?
Condições financeiras e o acesso à internet	Educação familiar e manutenção da cultura machista	A reação da família
As redes sociais e a maior proximidade com os amigos	Machismo nas músicas e propagandas	A genética e a homossexualidade
A internet e os trabalhos escolares	A importância do feminismo	A sociedade e a aceitação
Relacionamentos virtuais	Relacionamentos abusivos	Religião, homofobia e cura gay
A internet e seus riscos	As denúncias e a falta de eficiência da justiça brasileira	O respeito à liberdade individual
O espaço virtual e a disseminação dos preconceitos	O estupro e a culpabilização da mulher	O beijo gay e o beijo hétero
A imagem idealizada nas redes sociais	A mulher no mercado de trabalho	O padrão imposto pela sociedade
O eu virtual X o eu real: timidez	A igualdade de direitos	Novos modelos de família e adoção por casais homossexuais
		Homossexualidade e bullying na escola

Fonte: Subtemas identificados e organizados pelo pesquisador

Quando comparamos os quadros 4 e 5, verificamos que, apesar de dois temas serem os mesmos (temas II e III), os subtemas explorados não o são em sua totalidade, considerando que os grupos, a partir de seus posicionamentos, optaram por debater os aspectos que mais lhes interessavam. Apesar da organização exposta nos quadros anteriores, vale lembrar que enquanto alguns participantes discutiam determinado subtema relacionado ao assunto, outros tópicos eram iniciados, sem a necessidade de que o subtema em andamento fosse finalizado.

Conforme discorreremos no capítulo II, acerca das características do aplicativo *WhatsApp*, há um funcionamento muito próximo da comunicação oral não planejada,

o que não quer dizer que os debates aí concretizados não possuam uma organização, mas que ela não obedece às regras de outros modelos de debate, nos quais os tópicos discutidos não costumam se sobrepor.

Desse modo, a constatação de que todos falam ao mesmo tempo pode colaborar, erroneamente, para que cheguemos à conclusão de que estamos diante de uma organização aparentemente caótica. Entretanto, essa impressão não perdura, quando verificamos a coerência própria desse modelo interacional, visto que se trata de um aspecto diretamente relacionado ao suporte em que o gênero foi desenvolvido, o qual possibilita que os enunciados se sucedam sem uma seleção ou organização prévia.

Quanto às categorias de análise, embora nos encontremos diante de um vasto material repleto de elementos relevantes, destacamos que não temos a ambição de esgotá-los. Essa postura se justifica, uma vez que seria improdutivo explorar cada um desses elementos de maneira quantitativa, pois deixaríamos de evidenciar outros, os quais se mostraram mais significativos diante dos questionamentos formulados. Sendo assim, optamos por averiguar as principais estratégias argumentativas utilizadas por nossos alunos, a partir do que Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) postulam acerca da capacidade que determinadas estratégias podem assumir no enfraquecimento ou fortalecimento do locutor. Não menos importante são as considerações de Aquino (1997) acerca dessas estratégias, conforme já indicado no terceiro capítulo.

Nessa direção, no que se refere às estratégias utilizadas pelos discentes, analisamos as relações de causa e efeito, de inclusão e exemplificação, assim como os argumentos de autoridade e a citação de dados concretos, buscando identificar em que medida essas estratégias podem ser capazes de validar os posicionamentos defendidos e de revelar os discursos institucionais subjacentes a elas. Nessa direção, procedemos, ainda, à análise dos implícitos e explícitos, considerando que essas informações colaboram para a construção da imagem que cada um dos sujeitos faz de si mesmo e dos demais interlocutores.

Não se trata, portanto, de um estudo quantitativo das estratégias utilizadas, mas da análise de algumas delas quanto à eficiência para a defesa da tese adotada nos debates concretizados via *WhatsApp*. Importa-nos, sobretudo, analisá-las a partir

de um contexto de realização no qual se encontram inseridas, partindo do princípio de que nada nesse espaço interativo é aleatório.

4.2. FUNCIONAMENTO DO GÊNERO DEBATE NO APLICATIVO *WHATSAPP*

Ao tratar do gênero debate, Carvalho (2007) aponta como próprio desse gênero o confronto de opiniões e o seu caráter organizado, dado que suas coordenadas de funcionamento são pré-determinadas. Essas coordenadas pressupõem que cada sujeito desse modelo de conversação terá consciência de que sua oportunidade de expressão não poderá se sobrepor às oportunidades dos outros participantes, em respeito às regras conversacionais e ao modo de funcionamento do gênero. Afinal, caso isso não seja seguido, tornar-se-á inviável compreender as discussões e os argumentos utilizados pelos parceiros de jogo, tendo em vista que não se trata de “gritar” mais, e sim de perceber as estratégias argumentativas, a fim de que seja possível se posicionar frente a elas.

Quanto ao debate por meio do suporte digital, esse estudioso constatou, conforme verificamos no capítulo anterior, um funcionamento próprio, tendo em vista que os interlocutores envolvidos não estão próximos, mas distantes, mediados pelo uso do computador. Apesar de concordamos com esse pressuposto, ressaltamos que o gênero debate desenvolvido pelo aplicativo *WhatsApp* apresentou, durante sua realização, uma configuração em termos de seu funcionamento que parece diferenciá-lo, em alguns aspectos, dos debates realizados em outros contextos, inclusive aqueles mediados pelo computador. Isso porque, ainda que seja possível acessar o aplicativo através desse equipamento, é necessário considerar que nossos alunos, em sua maioria, fizeram uso do aparelho celular como forma principal de acesso aos encontros.

Dessa forma, não podemos descartar a mobilidade característica desses aparelhos e nem as questões diretamente relacionadas a ela. Além disso, outro ponto importante é que os grupos foram formados por integrantes que se conheciam fora do ambiente virtual, o que agregou ao processo interativo, como veremos, outras especificidades.

Chamamos a atenção também para a organização diferenciada desses encontros, na medida em que não há alguém responsável por selecionar aquele que

deverá se posicionar primeiro, nem tampouco determinar o exato momento para que um ou outro participante se manifeste. Assim, o que temos são as regras de funcionamento²⁶ que indicam ao grupo o tema, o tempo total de duração do debate e o que será ou não aceito em sua realização.

Por conta dessa ausência de regras que delimitem a participação de cada um, parece existir um estranhamento por parte de alguns participantes, consequência, talvez, do paralelo que estabelecem com os debates dos quais já participaram em sala de aula ou mesmo com aqueles aos quais tenham assistido pela televisão. Essa reação pode ser identificada²⁷ em alguns momentos, entre eles, destacamos o exemplo a seguir:

Quadro 6 – Desconhecimento das especificidades do gênero debate pelo *WhatsApp*

Debate I – 8º ano B
20/10/16, 22:01 - Anderson: É possível viver sem internet e redes sociais?
20/10/16, 22:01 - Aluno8B04: quem começa?
20/10/16, 22:01 - Anderson: Vamos falando...e o assunto vai fluindo

Fonte: Corpora da pesquisa

Um dos enunciados anteriores (Aluno 8B04) aponta para a falta de conhecimento do aluno acerca desse modelo específico de debate. Essa constatação não significa que ele não argumente nas interações das quais participa pelo aplicativo, mas que a presença em um debate nesses moldes se apresentou como algo novo. Nesse sentido, a indagação “quem começa? ” parece indicar um possível

²⁶ - O assunto a ser tratado durante o debate deve estar ligado ao tema proposto.

- A inserção de áudios, arquivos de vídeos ou links não será permitida.

- As brincadeiras que não ajudem no andamento do debate serão evitadas.

- O compartilhamento de piadas preconceituosas ou conteúdo impróprio (pornografia, palavrões etc.) será proibido.

- As conversas paralelas que tirem o foco do grupo não serão permitidas.

- As ofensas aos integrantes do grupo, direta ou indiretamente, não deverão ocorrer.

²⁷ Com o intuito de proteger a identidade de nossos alunos, seus nomes não aparecerão nos exemplos apresentados nem tampouco no arquivo de texto gerado pelo aplicativo (anexo). Como critério, identificamos se é um aluno ou aluna, a sala da qual faz parte e um número indicativo da ordem de inclusão no grupo de debate (Aluno/a, 8A ou 8B e a respectiva ordem). O único nome que poderá ser identificado nos corpora é o do moderador, professor das turmas. Lembramos também que os alunos entregaram autorização preenchida e assinada pelo responsável, a fim de que seus textos pudessem ser divulgados neste trabalho.

desconhecimento de parte dos mecanismos de funcionamento do gênero a partir do espaço digital.

Contudo, isso não quer dizer que não haja nesses debates uma coerência própria do gênero, mas que ela se manifesta de forma distinta. Essa coerência é cobrada, inclusive, pelos alunos, quando estes verificam que há algum desvio quanto ao tema central ou mesmo quando as regras definidas não são seguidas por determinado colega. Alguns segmentos podem ser localizados nas postagens que constituem nossos corpora, como apresentamos a seguir:

Quadro 7 – Situações de cobrança das regras acordadas

Manutenção do tema ou das regras dos debates
<p>(A) 03/11/16, 21:31 - Aluno8A08: Acho q nois ta mudando d assunto 03/11/16, 21:40 - Aluno8A14: mais o debate é sobre o machismo não estupro 03/11/16, 21:41 - Aluna8A07: estripo é uma consequência do machismo. 03/11/16, 21:41 - Aluna8A07: *estrupe</p>
<p>(B) 03/11/16, 22:21 - Aluno8B22: O tema eh amor possessivo? 03/11/16, 22:21 - Aluno8B12: Ñ e a violência contra a mulher</p>
<p>(C) 20/10/16, 21:11 - Aluna8B11: Aqui é grupo para falar do debate e não de bobagens</p>
<p>(D) 20/10/16, 21:56 - Aluno8B01: Sem foto 20/10/16, 21:56 - Aluno8B01: Regras do debate</p>

Fonte: Seleção realizada a partir dos corpora

Em torno do que cada participante compreende acerca do tema central discutido, há a possibilidade de cobrança, se porventura constata que existe um distanciamento da temática ou das regras acordadas. Isso pode ser verificado em (C) e (D) ou ainda na pergunta “o tema é amor possessivo?”, pois esses casos sinalizam que, apesar de os estudantes estarem atentos ao que está sendo debatido pelos outros membros do grupo, muitas vezes, essa percepção pode variar, considerando a interpretação e a posição ideológica de cada um.

No exemplo (A), no entanto, observamos não apenas a cobrança pela manutenção do tema, tendo em vista que ele parece indicar mais a não aceitação da relação de causa e efeito estabelecida por outros integrantes. Ao questionar a relação entre estupro e machismo, o aluno também revela, implicitamente, seu posicionamento acerca do assunto, já que, segundo ele, esses dois elementos não

deveriam ser relacionados. Tal posicionamento será invalidado, logo em seguida, por outra integrante do grupo “estupro é consequência do machismo”.

Sobre os aspectos relacionados à mobilidade, levando em consideração o uso de aparelhos *smartphones*, há algumas questões a serem ressaltadas. Prevendo a dinamicidade do debate e, talvez, com base em suas experiências anteriores com o aplicativo, alguns estudantes optaram pelo uso do computador ao invés do aparelho celular, por visualizarem nessa troca uma maior facilidade para a digitação dos textos, como destacamos a seguir:

Quadro 8 – As escolhas dos alunos do 8º ano B: computador ou *smartphone*

20/10/16, 21:52	- Aluno8B08:	Vocês estão pelo celular?
20/10/16, 21:53	- Aluno8B08:	Eu to pelo pc
20/10/16, 21:53	- Aluno8B04:	Eu vou pro pc daqui apouco 😊😊
20/10/16, 21:53	- Aluna8B13:	Eu tô pelo cel
20/10/16, 21:54	- Aluno8B08:	Pc nós digitamos mais rápido XD
20/10/16, 21:54	- Aluno8B08:	Né
20/10/16, 21:54	- Aluno8B15:	Tbm
20/10/16, 21:54	- Aluno8B12:	Eu tô no celular

Fonte: Seleção realizada a partir dos corpora

Em relação ao 8º ano A, não identificamos a explicitação dessa escolha pelo computador, no entanto, para alguns alunos, das duas turmas, a velocidade das interações e a quantidade de postagens pareceram causar algum incômodo, devido à dificuldade em acompanhar tudo o que estava sendo escrito pelos colegas:

Quadro 9 – O funcionamento do gênero debate pelo *WhatsApp* e as dificuldades

Alunos - 8º ano A	
(E)	03/11/16, 21:08 - Aluno8A08: *pessoal escrevem mais devagar pfv* 03/11/16, 21:11 - Aluna8A15: Gente devagar 😊 03/11/16, 21:14 - Aluno8A09: *_~T.O. E.N.T.E.N.D.O. N.D. DN.E.S.S.E. D.EB.A.T.E.~_*
Alunos - 8º ano B	
(F)	20/10/16, 22:09 - Aluno8B15: Nossa pessoal tá mtt bagunssa não dá nem pra entender os argumentos direito 20/10/16, 22:27 - Aluno8B15: Mano tô entendendo nada sério não consigo nem ler direito

Fonte: Seleção realizada a partir dos corpora

Acreditamos que esse incômodo (exemplos E e F) esteja ligado também a alguma dificuldade de leitura, já que esse modelo de debate e sua respectiva velocidade acabam exigindo de seus participantes, principalmente nos momentos de maior tensão, um domínio das habilidades leitoras para que possam, verdadeiramente, fazer parte dele. Contudo, não podemos desconsiderar que, em razão de a comunicação estar sendo concretizada por meio de um aparelho móvel, o contexto em que o aluno se encontra pode, de alguma forma, prejudicá-lo no acompanhamento das mensagens. Acerca disso, destacamos alguns problemas técnicos e algumas atividades concomitantes relatadas:

Quadro 10 – Problemas técnicos e atividades concomitantes

(G) 03/11/16, 21:03 - Aluno8A14: Iae professor to jogando a final da libertadores
(H) 03/11/16, 21:27 - Aluna8A13: To demorando para responder porque to fazendo algumas coisas em casa
(I) 03/11/16, 22:25 - Aluna8A21: Pessoal não participei do debate porque tive problemas com o celular.
(J) 17/11/16, 21:55 - Aluno8A09: Minha NET está ruim 17/11/16, 21:55 - Aluno8A09: Está travando
(K) 17/11/16, 22:09 - Aluno8A14: Professor não deu pra mim participa pq fui no medico com o meu pai
(L) 17/11/16, 22:31 - Aluno8B12: Me perdi meu cel bugou

Fonte: Seleção realizada a partir dos corpora

Os exemplos indicados no quadro 10 apresentam alguns entraves que podem, sim, impedir ou prejudicar a participação dos estudantes, como a velocidade da internet, problemas técnicos com os aparelhos utilizados ou mesmo atividades concomitantes informadas pelos alunos (jogos eletrônicos, atividades domésticas etc.). Entretanto, pelo que verificamos no conjunto dos corpora, entendemos que esses fatos são casos isolados, não generalizados, e podem ser consequência direta de um modelo de comunicação mediado pelo uso dos *smartphones* ou mesmo de uma internet ainda de pouca qualidade em boa parte do Brasil²⁸.

²⁸ Estudo realizado pela Akamai, empresa responsável por grande número de domínios e servidores na rede, apontou a internet brasileira como a 85ª colocação no mundo. UOL Notícias Tecnologia. Velocidade da internet

Sobre os compromissos assumidos pelos alunos no horário de realização dos debates, ressaltamos que não poderíamos impedir que eles cumprissem suas atividades cotidianas, afinal, tratava-se de uma atividade extraclasse, para a qual a participação era voluntária. Além disso, como destaca Souza e Silva (2006), esses aparelhos promovem uma relação única tanto com o espaço físico quanto com a internet. Esses espaços intersticiais, de acordo com Santaella (2008), colaboram para a dissolução dos limites rígidos entre o real e o virtual, permitindo, assim, a criação de um território próprio.

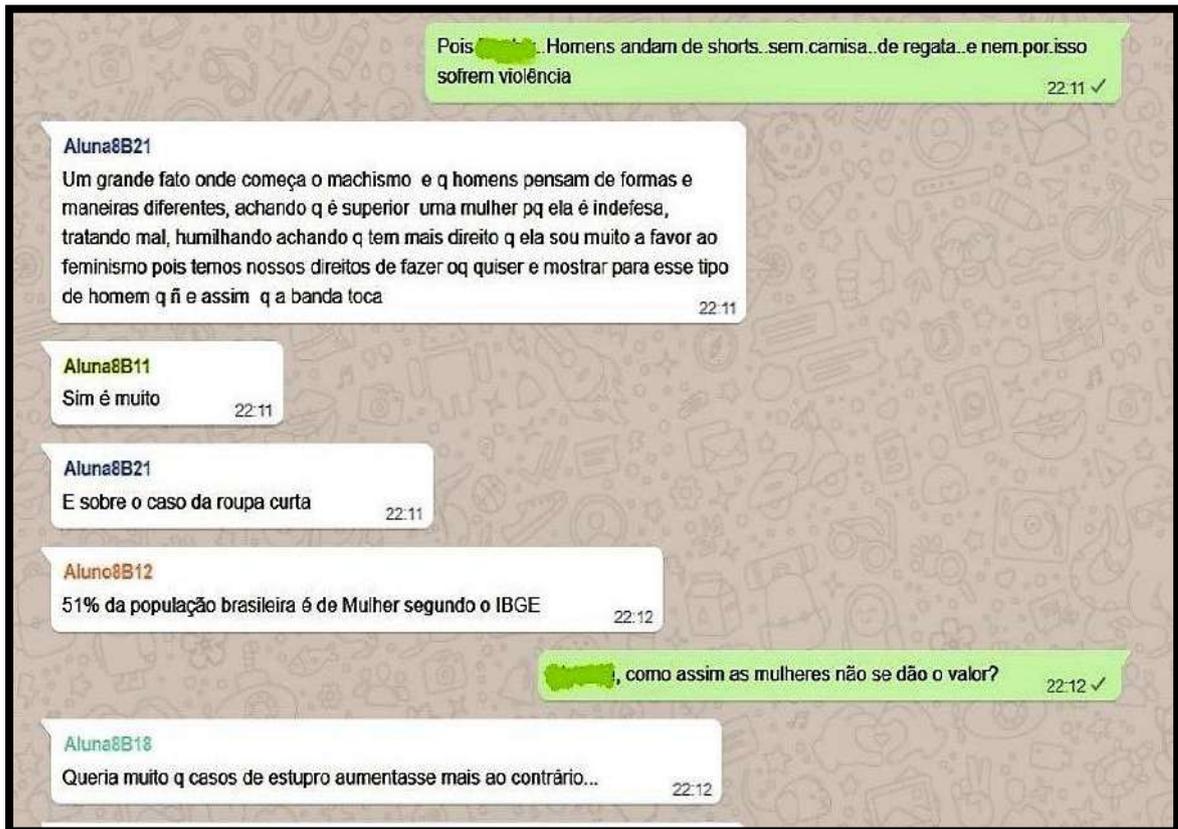
Diante disso, exigir que os alunos não realizassem nenhuma outra atividade durante os debates acabaria por desconstruir a relação que os estudantes estabelecem com a própria mobilidade proporcionada pelos *smartphones* e pelo aplicativo, sendo necessário, portanto, não promover um total distanciamento do uso cotidiano desses recursos.

Acerca desse uso cotidiano, vale pontuar a forma como a argumentação vai sendo construída durante o processo interativo, intercalada por outros enunciados os quais ajudam a preencher o tecido do debate²⁹. Em um contexto em que todos “falam” ao mesmo tempo, há diferentes discursos sendo construídos pelos interlocutores, como vemos na próxima imagem:

brasileira está abaixo da média mundial, diz estudo. 13 março 2017. Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2017/03/13/velocidade-da-internet-brasileira-cresce-mas-continua-ruim-diz-pesquisa.htm>> Acesso em 13/11/2017.

²⁹ Nas imagens (*prints*) dos debates, a presença do moderador/professor poderá ser identificada pela cor verde, sem a presença do nome. Quando os nomes dos alunos aparecerem, eles serão apagados, a fim de preservarmos suas identidades.

Figura 1 – Construção argumentativa nos debates pelo *WhatsApp*



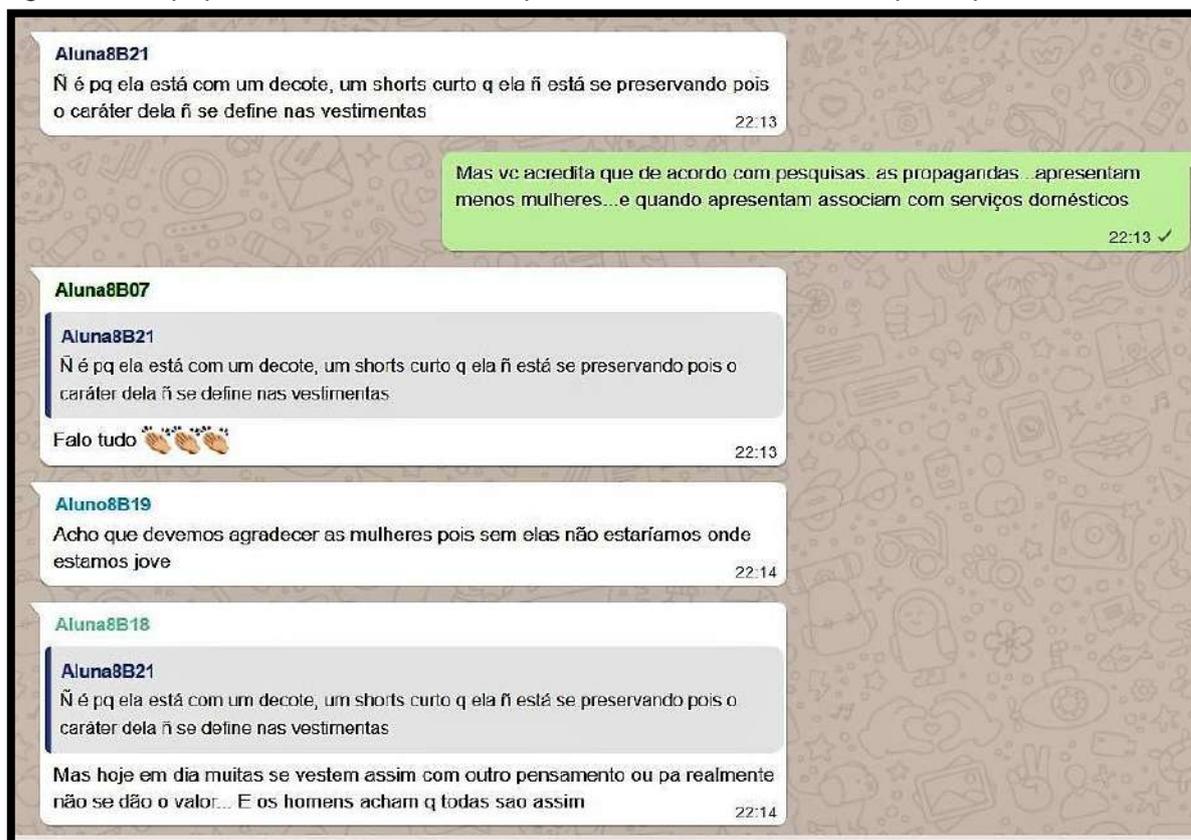
Fonte: *Print* da tela do aplicativo em funcionamento – debate II 8ºB

Na figura 1, verificamos que a aluna 8B21 procura justificar a importância do feminismo “sou muito a favor ao feminismo” seguindo uma linha de raciocínio cujo objetivo é o de defender os direitos e a liberdade das mulheres em uma sociedade considerada machista. Na tela do aplicativo, porém, essa construção enunciativa vai se conectando a outras, sem que se estabeleça determinada hierarquia. Dessa maneira, os diferentes subtemas são discutidos e cada aluno faz referência àqueles sobre os quais deseja se posicionar, sem a necessidade de que todos os tópicos sejam abordados por ele.

Por sua vez, quanto ao papel do moderador, sua figura, embora estabeleça alguma influência quanto aos subtemas discutidos e à manutenção das regras estabelecidas, apresentou, a nosso ver, a perda de parte de sua centralidade. Sobre isso, Araújo (2003), ao tratar dos *chats* educacionais, destaca o processo de descentralização do papel do professor, na medida em que os interlocutores, nesse ambiente, passariam a ter as mesmas oportunidades de intervenção discursiva.

À vista disso, embora o moderador procure realizar alguns direcionamentos através de questões lançadas para os alunos, nem sempre essas questões são aceitas como importantes pelo grupo. Apesar de a intervenção do professor ser percebida pelos demais participantes, ela não será assumida, em todas as ocasiões, como o discurso central, pois outras intervenções também ganham papel relevante, dependendo do interesse dos discentes, como verificamos a seguir:

Figura 2 – O papel do moderador e as oportunidades de escrita dos participantes



Fonte: *Print* da tela do aplicativo em funcionamento – debate II 8ºB

Esse processo de descentralização, perceptível na figura 2, pode ser identificado até mesmo pelas oportunidades de escrita, pois aos alunos passa a ser aberto um espaço em que suas manifestações discursivas não estão destinadas apenas ao docente. Assim, por mais que o educador queira ditar o ritmo das interações, propondo algumas questões para serem discutidas, como o papel das mulheres na publicidade, ele acaba precisando se adequar ao ritmo estabelecido pelos membros do grupo.

Percebemos, na situação anterior (Figura 2), que os alunos não respondem ao tópico indicado pelo moderador, já que retomam o enunciado de uma das participantes (Aluna 8B21). Nesse contexto, a tentativa de controlar o fluxo das interações, teria como efeito a descaracterização da dinâmica natural de funcionamento do aplicativo. Dessa maneira, é preciso aceitar que as características próprias do *WhatsApp* podem influenciar o funcionamento do gênero debate.

Em relação ao nível de formalidade/informalidade das interações por meio do aplicativo, como já discutido, no capítulo I, Leite e Silva (2015) apontam como característica própria do *WhatsApp* a informalidade, entretanto, os dados de nossa pesquisa parecem não ratificar essa ideia. Apesar da intimidade que os participantes já possuíam fora do ambiente virtual, há alunos que fazem uso de uma linguagem mais informal, assim como há outros que se preocupam com o nível de linguagem utilizado. Como consequência disso, ao mesmo tempo em que identificamos ocorrências representativas de uma manifestação mais descontraída como “troca o disco pô”, notamos outras que vão de encontro a esses usos, conforme indicam os exemplos a seguir:

Quadro 11 – Formalidade e informalidade nos debates pelo *WhatsApp*

(M)

03/11/16, 22:08 - Aluno8B25: Eu acho que todos somos iguais e não há diferença para se tratar de cada pessoa

(N)

03/11/16, 21:27 - Aluna8A07: só é estranho por que a sociedade machista impõe que é. quando você é criança, você não se importa com isso, até alguém dizer que é "errado".

(O)

03/11/16, 21:07 - Aluno8A14: Vcs só sabem fala que os homes são machista troca o disco pô

(P)

17/11/16, 22:12 - Aluna8B21: Eu trataria ele normal como se eu tivesse um filho hetero, mas buscava dar mais atenção, amor e carinho pois teria o meu apoio para td ou seja o respeito q ele ã teria na rua e daria em casa

(Q)

03/11/16, 21:21 - Aluna8A03: E para os (homens) menina tem que brinca de boneca para aprender com é ser mae

03/11/16, 21:21 - Aluna8A03: Mãe *

Fonte: Trechos selecionados a partir dos corpora

Ressaltamos que não consideramos, para esse tipo de interação, as abreviações como marca incontestável da informalidade, pois acreditamos que elas sejam consequência de um modelo de comunicação baseado na velocidade e urgência, próprio do uso do aplicativo. Sendo assim, nesse contexto, essas

abreviações colaboram para a manutenção do ritmo dos debates, pois facilitam a velocidade da digitação daquilo que se deseja expressar:

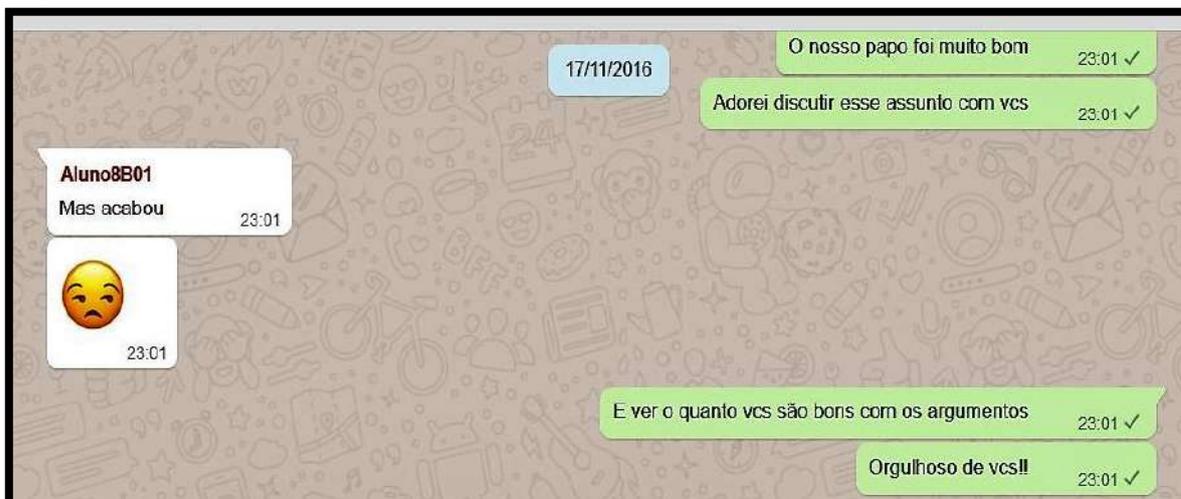
A partir dos enunciados presentes no quadro 11, podemos afirmar que a informalidade não é uma característica presente em todos os *posts* realizados pelos alunos. Isso fica comprovado pelos trechos nos quais identificamos o uso das aspas (Trecho N), pela utilização do verbo haver em “e não há diferença” (Trecho M) ou, até mesmo, pela necessidade de reescrita (Trecho Q) de uma palavra a qual não havia sido acentuada “mãe*”.³⁰

Diante disso, entendemos que parte das ocorrências que apontam para algum desvio da linguagem formal (Trecho O) esteja relacionada ao nível de domínio que cada aluno possui dessa modalidade e não apenas ao uso do aplicativo. Ignorarmos esse fato seria também ignorar que esses alunos compreendem o contexto em que se encontram, ou seja, uma atividade programada em sala de aula e orientada pelo professor para a qual há alguma expectativa de avaliação. Além disso, é a imagem deles que está em jogo diante dos demais colegas, sendo, portanto, relevantes as escolhas linguísticas realizadas por cada um.

Outro elemento cujo papel assume importância ao longo das interações é o uso dos *emojis* ou *emoticons*. Esse recurso disponibilizado pelo aplicativo complementa, muitas vezes, as manifestações linguísticas dos estudantes, demonstrando não apenas o sentimento em relação ao que está sendo escrito, mas também o próprio posicionamento assumido por eles. A fim de ilustrar o uso desses recursos, separamos dois exemplos, conforme indicamos a seguir:

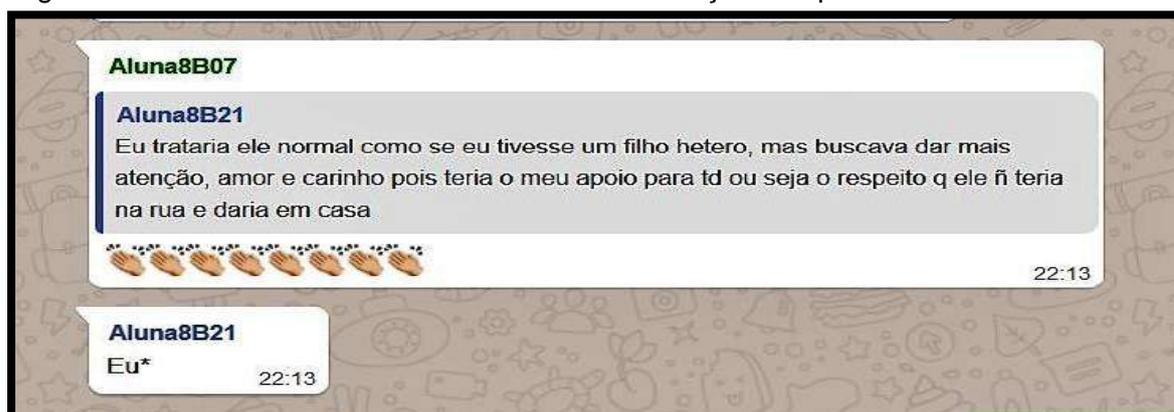
³⁰ No *WhatsApp*, o asterisco é utilizado para retificar alguma palavra ou expressão.

Figura 3 – Os enunciados e os *emoticons*: a expressão do sentimento



Fonte: *Print* da tela do aplicativo em funcionamento – debate III 8ºB

Figura 4 – Os enunciados e os emoticons: a substituição das palavras



Fonte: *Print* da tela do aplicativo em funcionamento – debate III 8ºB

No primeiro caso (Figura 3), a presença de um *emoji*, representativo de um rosto triste, após o enunciado “Mas acabou”, explicita o sentimento de pesar pelo fim do debate, ampliando, assim, as possibilidades de interpretação desse trecho. Já na segunda situação (Figura 4), não é necessário que a participante (Aluna 8B07) expresse, através das palavras, que concorda com o que foi dito pela colega, uma vez que a repetição do símbolo das palmas é capaz de reproduzir o mesmo efeito, conseguindo também ressaltar o valor do discurso citado.

Dessa maneira, é possível compreender que os recursos semiológicos oferecidos pelo aplicativo não estão presentes nesse espaço apenas como mero adorno, já que ajudam a agregar aos discursos proferidos outras possibilidades de expressão. Acerca desses recursos, conforme discutido no capítulo anterior, Fontes (2007) destaca que o uso da máquina não implica a perda das emoções dos sujeitos envolvidos na interação, sendo os *emoticons* um exemplo de como essas emoções podem assumir outra forma de manifestação.

4.3 A DESCONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS – AS ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Procedemos, até aqui, à análise do contexto, das interações, do nível de formalidade/informalidade no uso da língua nos diferentes debates realizados pelo aplicativo *WhatsApp*. Passamos, então, à consideração das estratégias argumentativas, recursos linguísticos ou não que funcionam a favor da defesa ou expressão de um ponto de vista.

Para a análise dessas estratégias, torna-se fundamental considerar também o contexto em que elas são utilizadas, tendo em vista que ele poderá fornecer pistas importantes, permitindo uma melhor compreensão das escolhas dos interlocutores. Conforme Amossy (2007, p.130), essa análise está relacionada a uma busca pelas “marcas languageiras do locutor e do interlocutor no discurso”, as quais são capazes de colaborar para uma reconstrução da imagem desses indivíduos, assim como de suas crenças e seus valores subjetivos.

Como apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), o discurso age como elemento capaz de modificar o meio. Sendo assim, as estratégias utilizadas pelos interlocutores podem produzir um efeito positivo ou negativo, considerando que elas trabalharão contra ou a favor da defesa das próprias ideias. Como já postulava Vigneaux (1976), há na argumentação a potencialidade para a transformação, haja vista as mudanças que um indivíduo pode sofrer como consequência direta de um processo de construção e reconstrução, do qual nem sempre sairá o mesmo, conforme também já destacou Aquino (1997).

4.3.1 AS ESTRATÉGIAS E OS DEBATES PELO APLICATIVO

Nos debates realizados pelo *WhatsApp*, a presença do outro não é apenas algo hipotético, mas real, considerando que os posicionamentos dos participantes com os quais se dialoga vão explicitar a relevância da utilização de estratégias que indiquem ser produtivas. Além disso, partindo do princípio de que cada um dos alunos carrega para esse território o conhecimento prévio que possui dos demais membros do grupo, compreendemos que as escolhas realizadas são pensadas não apenas em função da defesa de um posicionamento, mas também da manutenção ou valorização de uma imagem construída fora do aplicativo.

Sobre isso, conforme discutimos no capítulo anterior, Amossy (2005) destaca que há, nas oportunidades de uso da palavra, a construção de uma imagem de si mesmo, tendo em vista que o tecido do discurso é capaz de revelar não apenas o estilo, mas também as crenças de cada indivíduo, contribuindo, dessa forma, para a formação da imagem daquele que fala. Consequentemente, ainda que esse processo nem sempre seja explícito, pode ser inferido pelos demais participantes da situação comunicativa.

Por essa perspectiva, ao analisarmos cada corpus presente na totalidade de nosso material, percebemos que, embora as estratégias nem sempre alcancem a adesão de todos os integrantes do grupo, elas podem colaborar para ratificar as afirmações realizadas acerca dos temas e subtemas ou mesmo para invalidar o percurso de defesa construído ao longo das postagens. Levando em consideração os apontamentos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) acerca das estratégias argumentativas, analisamos, mais adiante, aquelas que se apresentaram, em determinados momentos, mais ou menos eficientes para a defesa de um ponto de vista.

No primeiro debate, realizado com o grupo formado pelo 8^a ano B, não há, quando avaliamos todo o seu desenvolvimento, um grande embate que mereça ser destacado, dado que o tema principal (É possível viver sem internet e redes sociais?) não suscitou nos participantes a necessidade de empreender uma discussão que se mostrasse mais polarizada. Entretanto, ainda que não haja um embate bem definido, as posições contrárias podem ser percebidas entre aqueles que aceitam ou refutam a possibilidade de se viver sem internet ou redes sociais. Entre as estratégias mais

utilizadas, chamamos a atenção para aquelas que estabelecem a relação de causa e efeito, inclusão ou ainda de exemplificação, conforme apontamos a seguir:

Quadro 12 – Direcionamento argumentativo: aluna 8B14

Debate I – 8ºB (Aluna 8B14)
Pré-condição: a possibilidade de viver em um mundo sem internet e redes sociais
Tese: 20/10/16, 22:02 - Aluna8B14: Sim
Argumentos de sustentação da tese: - Relação de causa e efeito - Exemplificação - Relação de inclusão (I) 20/10/16, 22:04 - Aluna8B14: Sim ,pois agora não conseguimos sair mais da internet ,Temos também algumas pessoas que não tem condições de compra um celular e vivem muito bem sem a internet! (II) 20/10/16, 22:07 - Aluna8B14: Eu consigo,Pois um exemplo eu fiquei 1 ano sem celular e depois 5 meses ,Claro às vezes fiquei no tédio ,Mas enfim eu consigo (III) 20/10/16, 22:15 - Aluna8B14: Ficamos tão viciados ,Que esquecemos de tudo ,E quando saímos do celular ficamos até surpresos com Oque acontece fora dele!
Valores mobilizados: - A situação social como fator para determinar o acesso à internet. - A falta de contato com o mundo real como consequência do vício.

Fonte: Trechos selecionados a partir dos corpora

Na situação anterior, identificamos uma elaboração argumentativa marcada pela presença dos elementos coesivos (pois, também, claro, mas, enfim, quando, até), os quais organizam o posicionamento assumido pela participante. Apesar de defender ser possível viver fora do mundo virtual, a aluna destaca também a dificuldade para que isso aconteça “tédio”, pontuando as possíveis consequências de se estar o tempo todo conectado “esquecemos de tudo”.

Além disso, como exemplificação, a jovem cita as pessoas que, apesar de não terem condições de comprar tal aparelho, “vivem muito bem sem a internet”. Embora tente comprovar sua tese por meio desse exemplo, percebemos que, nesse caso, ele parece estar, em alguma medida, distante do seu lugar social. Vale ressaltar que não há em tal trecho uma relação de inclusão, nem tampouco a consideração do acesso

às tecnologias como um direito que deveria ser garantido a todos, independentemente da classe social.

Ao não se colocar como pertencente a um grupo de menor poder aquisitivo, a aluna promove para si mesma um destaque, tentando provar, através da própria experiência, ter sido capaz de viver sem o aparelho celular, ainda que tivesse condições financeiras. Na última postagem, a relação de inclusão em “ficamos tão viciados” permite que entendamos que a tese defendida não seria apenas um “sim”, mas um “talvez”, na medida em que reconhece as dificuldades “vício” e “tédio” como causa e efeito de se estar presente ou ausente do universo virtual. Dessa maneira, seu discurso não apenas revela um posicionamento acerca do assunto, mas também a visão que possui sobre a democratização do acesso à internet.

A leitura atenta do debate permite que constatemos a grande ocorrência dessas estratégias argumentativas relatadas anteriormente. Nesse sentido, ou os alunos partem de uma exemplificação na qual estão incluídos ou citam casos ocorridos com pessoas de seu círculo de convivência. Quando isso não acontece, os exemplos relatados são mais genéricos “algumas pessoas” “muitas pessoas”, não trazendo, normalmente, ao corpo do debate, casos de ampla circulação sobre o assunto. Sobre esse aspecto, indicamos a seguir uma das construções argumentativas que percorrem um caminho distinto:

Quadro 13 – Direcionamento argumentativo: aluno 8B04

Debate I – 8ºB (Aluno 8B04)
Pré-condição: a possibilidade de viver em mundo sem internet e redes sociais
Tese: 20/10/16, 22:03 - Aluno8B04: sim
Argumentos de sustentação da tese: - Dados concretos - Argumento de autoridade - Relação de causa e efeito (IV) 20/10/16, 22:03 - Aluno8B04: sim ! a internet foi se desenvolvendo bem ! a partir do ano 2000 ate agr ela pode ser um vicio !!! mais nao ao ponto de nao vivermos sem !!! (V) 20/10/16, 22:06 - Aluno8B04: a internet pode sim ser levada como um vicio pesquisas indicam isso mais temos o vicio que inpedem todos de soltarem o ficarem off na rede !!! pode ocorrer o desespero mais podemos viver sem ela !!! (VI)

20/10/16, 22:08 - Aluno8B04: sobre redes sociais se torno0u totalmente mais facil de conversar com qualquer pessoa do mundo sobre a base de internet mais sim podemos viver sem redes sociais a outros modos de comunicacao!!!

Valores mobilizados:

- A evolução da internet e a possibilidade do vício.
- O “desespero” como sintoma do vício.
- As redes sociais e a facilidade de comunicação com pessoas de todo o mundo.

Fonte: Trechos selecionados a partir dos corpora

Diferentemente do exemplo anterior (Quadro 12), o aluno 8B04 procurar fazer uso de estratégias que vão além da relação de causa e efeito, citando dados que visam validar o posicionamento defendido por ele. Entretanto, esses dados “pesquisas indicam” são utilizados de forma mais ou menos genérica, sem que o estudante mencione, por exemplo, a fonte de tais informações.

Apesar disso, ainda que não haja a citação de dados fidedignos, é possível depreender dessas estratégias um maior conhecimento sobre o assunto e a consciência de que esses dados fortalecem, de alguma maneira, o seu discurso no debate. Para além desse fortalecimento, outras informações contextuais nos permitem afirmar que, ao assumir seu posicionamento, o aluno busca também ratificar a própria imagem construída fora do espaço virtual. Isso porque, entre os colegas de classe, ele é conhecido como “hacker” e alguém de quem se espera um domínio maior sobre o tema:

Quadro 14 – A pressuposição do outro: a manutenção da própria imagem

20/10/16, 22:47 - Aluno8B08: O XXX Ja ta Preparando os esquema pra hackear todo mundo de uma vez
 20/10/16, 22:48 - Aluno8B04: Vou n rlx man
 20/10/16, 22:48 - Aluno8B04: To de boas☺
 20/10/16, 22:48 - Aluno8B08: Ainda bem q o prof fez vc prometer neh KKKKK
 20/10/16, 22:49 - Aluno8B04: Lembre so n vale nesse grupo ;-;
 20/10/16, 22:50 - Aluno8B04: Brincks

Fonte: Trechos selecionados a partir dos corpora

Desse modo, ao defender com ênfase (uso repetido de pontos de exclamação) a tese de que é possível viver sem rede sociais e internet (Trecho IV), o aluno parte de uma posição de autoridade, ainda que seja em relação aos colegas com os quais se relaciona. Nesse sentido, ao pensarmos o conceito de *ethos* discutido por Amossy

(2005), a partir do exemplo anterior (Quadro 13), entendemos que através de seu discurso, o aluno (8B04) reforça a imagem que pressupõe que os demais participantes possuam dele (Quadro 14).

Destacamos, porém, que esse modelo de argumentação em que há uma tentativa de citar dados, pesquisas ou exemplos mais amplos sobre o assunto que está sendo discutido acontece em poucos momentos dos debates. A título de ilustração, indicamos alguns casos:

Quadro 15 – Situações de citação de dados e pesquisas: o argumento de autoridade

8ºB – Debate II: Violência contra a mulher e machismo no Brasil

(VII)

03/11/16, 22:12 - Aluno8B12: 51% da população brasileira é de Mulher segundo o IBGE

03/11/16, 22:15 - Aluno8B12: SP é o estado mais populoso do Brasil e a cada bairro de 100 mil pessoas acontecem 10 casos de estupro contra a mulher

8ºA – Debate I: Gravidez na adolescência e aborto

(VIII)

20/10/16, 21:09 - Aluna8A07: sim, e é comprovado que em países onde o aborto é legalizado as mulheres não fazem muito, então não vira uma zona

8ºA – Debate II: Violência contra a mulher e machismo no Brasil

(IX)

03/11/16, 21:15 - Aluna8A03: Passou no jornal que em cada 5 horas acontece um estupro

03/11/16, 21:16 - Aluna8A03: Passou agorinha no jornal prof

(X)

03/11/16, 21:16 - Aluno8A19: bom independente de qualquer coisa um homem nao pode bater em mulher ... por motivo algum....por isso surgiu a lei maria da penha

Fonte: Trechos selecionados a partir dos corpora

As postagens elencadas no quadro 15 indicam uma abordagem diferenciada dos tópicos discutidos, pois não partem de um repertório mais restrito, com base apenas nas experiências pessoais. No exemplo VII, o aluno 8B12 parece ter realizado alguma pesquisa anterior para fundamentar sua participação no debate, no entanto, como os argumentos de autoridade, no restante do debate, são pouco utilizados pelos outros colegas, esse referencial acaba ficando deslocado em meio às outras estratégias encontradas, ainda que tragam informações relevantes à discussão.

Já em relação aos exemplos VIII e IX, as referências externas demonstram assumir maior relevância, pois, embora as alunas não cite as fontes exatas, os dados se incorporam aos próprios discursos das estudantes, não destoando, assim, do que estão escrevendo. O aluno 8A19 (X), por sua vez, recorre à autoridade da lei Maria da Penha como estratégia para invalidar as possíveis objeções dos outros participantes que busquem, de alguma forma, justificar casos de violência contra a mulher.

Esses exemplos revelam que, embora nossos alunos façam uso de diferentes estratégias ao longo dos debates, nem sempre elas são capazes de produzir o efeito pretendido. Dessa maneira, as escolhas realizadas, quando não pensadas conscientemente, podem possibilitar os questionamentos de outros colegas ou ainda uma menor adesão ao que está sendo defendido. Isso se torna importante, na medida em que esses resultados evidenciam a necessidade de se realizar escolhas mais apropriadas, prevendo os contra-argumentos que podem surgir como reação ao que se escreve e ao que se defende.

4.3.2 O DEBATE SOBRE HOMOFOBIA E AS ESTRATÉGIAS ENFRAQUECEDORAS

Ainda que a escolha de estratégias apropriadas seja importante para a escrita de textos argumentativos, não podemos ignorar que, ao escreverem, nossos alunos revelam discursos institucionais e sociais, estabelecendo, em alguns momentos, relações de causa e efeito as quais nem sempre se sustentam. Quando avaliamos o tema Homofobia discutido pelos dois grupos (8^oA e 8^oB), constatamos encaminhamentos que precisam ser levados em conta pelo professor, pois poderiam aparecer, por exemplo, em uma produção escrita, como um artigo de opinião, ou mesmo em outros debates dentro ou fora da escola. Sendo assim, os dados obtidos formam retratos que, a nosso ver, exigiriam, como contrapartida, um trabalho pontual com cada uma das turmas³¹.

³¹ Por conta das datas de realização desses últimos debates, não houve tempo para que pudéssemos trabalhar esses aspectos com os estudantes. Entretanto, não consideramos esse fato como algo que impeça a constatação de que seriam necessárias outras discussões em sala de aula, objetivando uma maior conscientização por parte dos alunos dessas questões destacadas.

Ao visualizarmos os gráficos indicativos das participações dos estudantes nos debates, verificamos certa diferença nos perfis dos grupos. Enquanto na primeira turma o número de meninos é menor do que o de meninas, na segunda, esse número praticamente se iguala. Entretanto, ressaltamos que esses dados por si só não são capazes de revelar os direcionamentos seguidos pelos grupos nas discussões, tendo em vista que é por meio da participação efetiva dos alunos que conseguimos obter as informações complementares.

Dessa maneira, na discussão empreendida pelo primeiro grupo (8ºano A), praticamente não identificamos postagens, por parte dos meninos, que busquem discutir o tema, fato que chega a ser cobrado pelo mediador, como vemos a seguir:

Quadro 16 – O tema homofobia e as intervenções dos alunos (8ºano A)

17/11/16, 21:08 - Anderson: Cadê os meninos do 8A? Discutam o tema..
 17/11/16, 21:09 - Aluno8A08: Slv slv, so de olho, pk n tenho OQ fala desse assnt
 17/11/16, 21:12 - Aluno8A08: Sei la... N tenho ND contra da pessoa q gosta do mesmo sexo,
 17/11/16, 21:13 - Aluno8A08: Sei la pk na sala n tem nenhum gay q eu saiba,
 17/11/16, 21:32 - Aluno8A16: As religiões dizem q são demônios
 17/11/16, 21:33 - Aluno8A16: Acho que é uma escolha

Fonte: Trechos selecionados a partir dos corpora

Apesar de um número maior de alunos estar presente³², notamos, no quadro 16, que apenas dois deles participam, efetivamente, da discussão. Entretanto, essas participações se restringem, no restante do debate, a comentários como “sim”, “errado” ou “verdade”, não desenvolvendo um texto mais amplo para a defesa de um posicionamento. Não é possível deixar de pontuar que, ao evitarem ou desprezarem o debate, algo indicado pelo trecho “Slv slv,...so de olho, pk n tenho OQ fala desse assnt”, esses estudantes acabam fazendo uso de estratégias enfraquecedoras, tendo em vista que a pouca participação pode explicitar o desconforto para tratar do tema.

Por outro lado, quanto à discussão desenvolvida pelo 8ºano B, há um universo no qual o número de alunos presentes é superior ao de alunas. Entretanto, diferentemente do exemplo anterior (8ºanoA), esses alunos não se omitem, mas

³² Através do aplicativo, durante o debate, é possível perceber que alguns alunos visualizam as mensagens, mas optam pela não participação nas discussões, ou seja, eles estão presentes, ainda que não se posicionem sobre o assunto.

participam, deixando claros seus posicionamentos sobre o tema, como vemos nas situações a seguir:

Quadro 17 – Direcionamento argumentativo: aluno 8B01

Debate III – 8ºB (Aluno8B01)
Pré-condição: Homossexualidade – pode ser considerado algo certo, errado, natural ou um pecado?
Tese: 17/11/16, 22:02 - Aluno8B01: Eu ã tenho preconceito 17/11/16, 22:02 - Aluno8B01: Eu 17/11/16, 22:03 - Aluno8B01: Acho 17/11/16, 22:03 - Aluno8B01: Um pouco 17/11/16, 22:03 - Aluno8B01: Errado
Argumentos de sustentabilidade: Relação de causa e efeito Antecipação de objeções 17/11/16, 22:04 - Aluno8B01: Eu acho que que homem com homem 17/11/16, 22:04 - Aluno8B01: Ñ reproduz 17/11/16, 22:05 - Aluno8B01: Mas 17/11/16, 22:05 - Aluno8B01: A vida 17/11/16, 22:05 - Aluno8B01: E deles 17/11/16, 22:05 - Aluno8B01: Eu ã posso fazer nada
Valores mobilizados: - A relação entre dois homens e a impossibilidade de reprodução

Fonte: Trechos selecionados a partir dos corpora

No quadro 17, o aluno 8B01 afirma, logo no início, não ter preconceito, mas, ainda assim, aponta para as relações homoafetivas como um modelo equivocado de relação, sob a justificativa da impossibilidade da reprodução entre dois homens. Dessa maneira, a questão biológica da reprodução é considerada por ele como fator importante para a realização desse julgamento. Apesar disso, há, em seu discurso, a necessidade de defender uma imagem de si mesmo como alguém sem preconceitos, desejo que se confirma no trecho “A vida é deles eu não posso fazer nada”.

Ao avaliarmos, isoladamente, a explicação do estudante para o porquê de sua concepção, entendemos que ela surge da ideia subjacente de que reproduzir é uma das características próprias das relações entre os casais heterossexuais; dessa maneira, se um casal não pode reproduzir, não faria sentido sua união. Essa relação de causa e efeito alicerçada em uma visão limitada da Biologia, quando avaliada de forma mais ampla, remete a um discurso disseminado por parte da sociedade.

Em um debate político realizado em 2014, o candidato Levy Fidelix (PRTB-SP), ao responder uma pergunta formulada por sua oponente, Luciana Genro (PSOL), sobre quais seriam suas políticas para a defesa da comunidade LGBT, afirmou, entre outras coisas, que “Aparelho excretor não reproduz”, justificando, assim, seu posicionamento contrário à causa. Tal fala gerou grande repercussão nas diferentes redes sociais, pois, além da afirmação, Levy Fidelix ainda estabeleceu, na ocasião, uma analogia com casos de pedofilia, posição que o levou a ser multado pela Secretaria da Justiça e da Defesa de SP³³.

Dessa forma, quando constrói sua argumentação por meio de uma relação passível de ser questionada por outros sujeitos, o aluno precisaria estar ciente das incoerências de seu discurso. Isso não quer dizer que não possa ser contrário às relações homoafetivas, mas que, ao defender esse posicionamento, precisará repensar as estratégias utilizadas, tendo em vista que, em determinados auditórios, seu discurso seria invalidado.

Na próxima situação, é possível perceber o discurso institucional familiar sendo utilizado, por um dos participantes, como base para defender seu ponto de vista:

Quadro 18 – Direcionamento argumentativo: aluno 8B12

Debate III – 8ºB (Aluno 8B12)
Pré-condição: Possibilidade de ter um filho ou filha homossexual / Manifestações de carinhos entre casais homossexuais
Tese: 17/11/16, 22:15 - Aluno8B12: Eu sinceramente não conseguiria ter um filho gay ou filha sapatona
Argumentos de sustentabilidade: Relação de causa e efeito Apelo à emoção Relação de inclusão 17/11/16, 22:16 - Aluno8B12: Não sei explicar mas acho que é o orgulho 17/11/16, 22:17 - Aluno8B12: E tmb por causa do meu pai... 17/11/16, 22:18 - Aluno8B12: Orgulho de ter um filho comum e não gay ou lésbica 17/11/16, 22:19 - Anderson: Ser homossexual não é ser comum? 17/11/16, 22:19 - Aluno8B12: Sim professor tá no sangue

³³ Conforme divulgação do site Esquerda Diário. Declaração homofóbica “Aparelho excretor não reproduz” gera multa a Levy Fidelix. 22 de fev. 2015. Disponível em < <http://www.esquerdadiario.com.br/Declaracao-homofobica-Aparelho-excretor-nao-reproduz-gera-multa-a-Levy-Fidelix> > Acesso em 22 nov. 2017.

17/11/16, 22:23 - Aluno8B12: Eu teria nojo pq não aguentaria ver isso na minha já o meu pai...

17/11/16, 22:25 - Aluno8B12: Sim teriam mas não aguentaria ver um casal de homens ou mulheres se beijando pois são do mesmo gênero(ou sexo)

Valores mobilizados:

- A educação familiar como base para a não aceitação
- O sentimento de repugnância às manifesta de carinho entre casais do mesmo sexo

Fonte: Trechos selecionados a partir dos corpora

No quadro 18, a reprodução de parte da trajetória argumentativa do aluno 8B12 traz algumas questões delicadas, mas, ao mesmo tempo, importantes, pois evidenciam o papel da educação familiar para a formação de certos preconceitos. Além disso, reforça também a relevância da abordagem do assunto pelo viés escolar, na medida em que essa abordagem permite desestabilizar, de certa forma, conceitos tratados como verdade absoluta pelos estudantes³⁴. Como vemos, o discurso institucional é utilizado como base para a defesa da posição contrária à existência de casais homossexuais e isso fica marcado em trechos como “acho que é o orgulho”, “por causa do meu pai” e “tá no sangue”.

Apesar de poder se posicionar contra às uniões homoafetivas, a utilização dessas relações de causa e efeito, do apelo à emoção, através do paralelo que o aluno estabelece entre o sentimento de “nojo” e a educação recebida do pai, poderia ser rebatida por parte do público que o acompanha na discussão. Essa constatação é possível, tendo em vista que os argumentos utilizados enfraquecem, de certa maneira, o seu discurso e abrem espaços para que os questionamentos se realizem. À vista disso, o debate, embora não promova a alteração do ponto de vista defendido pelo estudante, pode ajudá-lo no processo de conscientização acerca das estratégias utilizadas e de suas respectivas falhas.

Poderíamos supor que, sem a análise do restante da discussão, para o participante tenha sido complicado discutir sobre o tema com outros colegas, no entanto, isso não se confirma, como pode ser verificado nas postagens a seguir:

³⁴ Cabe ressaltar o retrocesso da última versão da Base Nacional Comum Curricular da qual foi retirada, pelo MEC, menções ao respeito à identidade de gênero e à orientação sexual. A gestão Temer preferiu que concepções sobre gênero e sexualidade fossem incluídas na parte de ensino religioso, abrindo mão, assim, de uma discussão mais produtiva sobre o assunto nas escolas.

Quadro 19 – O reposicionamento argumentativo do aluno 8B12

17/11/16, 22:39 - Aluno8B12: Acaba 23:00 hj tá interessante o debate professor!
 17/11/16, 22:40 - Aluno8B12: Eles tem seus direitos de adotar uma criança pq sao ser humanos
 17/11/16, 22:43 - Aluno8B12: Acaba 23:00 hj ta interessante o debate professor!
17/11/16, 22:44 - Anderson: Se todos concordarem...acabamos às 23
 17/11/16, 22:44 - Aluno8B12: Aê!
 17/11/16, 22:54 - Aluno8B12: Professor deixa até 00:00

17/11/16, 22:55 - Aluno8B12: Eu ouvir falar de uma cura gay que se chama surra

17/11/16, 22:57 - Aluna8B21: E vc gostaria de apanhar por ser hétero?

17/11/16, 23:00 - Aluno8B12: Ñ eu já vi na TV sobre esse tipo de cura que é agressão

Fonte: Trechos selecionados a partir dos corpora

Identificamos, através do quadro 19, que o debate permitiu ao aluno a revisão de parte dos conceitos trazidos no início. Quando o grupo discute sobre a “cura gay”, a violência implícita marcada pelas reticências na afirmação “Eu teria nojo pq não aguentaria ver isso na minha (frente?) já meu pai...”, volta a aparecer em “Eu ouvi falar de uma cura gay que se chama surra”.

Dessa vez, porém, uma das participantes o questiona (Trecho em negrito) e o aluno retifica sua posição inicial sobre o assunto, trazendo ao debate um argumento de autoridade “Ñ eu já vi na TV sobre esse tipo de cura que é agressão” para demonstrar esse reposicionamento. Vale acrescentar ainda, que tal aluno pede, em diferentes oportunidades, para que o debate seja prorrogado, algo que acaba acontecendo.

Esses retratos institucionais não podem ser menosprezados, tendo em vista que um texto não está apenas alicerçado em sua estrutura organizacional, mas também nas ideias que veicula, explícita ou implicitamente. Dessa maneira, em consonância com o apontamento de Breton (1999), os exemplos anteriores ratificam a ideia de que “argumentar é mais do que simplesmente conceber um argumento. É também, mais globalmente, comunicar, dirigir-se ao outro, propor-lhe boas razões para ser convencido a partilhar de uma opinião” (pág. 64). Sendo assim, é papel da escola e das aulas de Língua Portuguesa promover esse processo de conscientização, oferecendo aos alunos oportunidades reais de comunicação, a fim de que possam construir uma argumentação mais consistente e ética.

4.3.3 UMA SITUAÇÃO DE EMBATE: A EXPLICITAÇÃO DOS DISCURSOS INSTITUCIONAIS

No segundo debate realizado com um dos grupos (8º ano A), cujo tema tratava da violência contra a mulher e do machismo no Brasil, identificamos um episódio significativo, em que há um enfrentamento originado a partir de determinadas questões para as quais gostaríamos de chamar a atenção. Em um dos momentos, ao debaterem sobre o papel da educação familiar para o fortalecimento do machismo, alguns alunos desenvolvem um embate em torno das consequências desse processo:

Figura 5 – Situação de embate: momento 1



Fonte: *Print* da tela do aplicativo em funcionamento – debate II 8ºA

Como podemos visualizar na figura 5, a aluna 8A03 especifica em seu enunciado um posicionamento que, segundo ela, poderia ser relacionado ao gênero masculino; para isso, utiliza-se de um discurso feminino normalmente contestador dessa determinação do papel de “mãe”. Logo em seguida, complementando a afirmação anterior da colega, outra estudante (aluna 8A07) aprofunda-se, um pouco

mais, nas consequências de um modelo de criação tradicional, o qual delimitaria o uso dos brinquedos de acordo com o gênero.

Ao indicar a maior independência dos meninos em relação à ausência de liberdade destinada às meninas (mãe e dona de casa), a jovem (Aluna 8A07) aponta para as consequências desse modelo de educação. A relação entre liberdade de escolha e obrigação aparece no uso do adjetivo “próprios” o qual somado ao substantivo “caminhos” e ao verbo “criarem” determina um espaço de possibilidades, quando comparado com o que vem logo depois “aprender a cuidar da casa”, função determinada.

Durante essa discussão, um dos participantes (aluno 8A02), enveredando por um percurso diferente, questiona se a colega gostaria que ele brincasse de boneca. O uso do advérbio “então” (articulador), ao final da pergunta, remete a uma conclusão não admitida por ele, ou seja, o participante jamais brincaria com tal brinquedo. Diante disso, nos deparamos com uma pergunta retórica, pois quem a formula apenas deseja encaminhar seus “oponentes” para o posicionamento defendido.

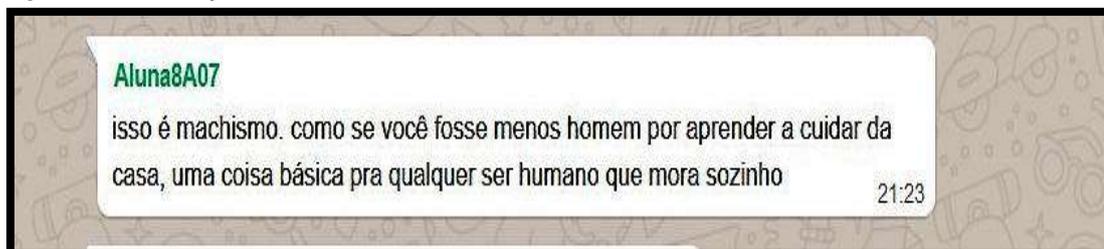
Em menos de um minuto, porém, compreendendo as entrelinhas desse discurso, a pergunta é retomada pela participante anterior (8A07) através de outro questionamento “por que você não pode, por que é coisa de menina? ”, evidenciando, assim, a dicotomia presente nesse momento da interação: coisas de menino x coisas de menina.

De acordo com Carvalho (2007), cada discurso se insere em um espaço maior de circulação de outros discursos e com eles estabelece relações. Esse conceito é importante, porque percebemos que os alunos trazem para o debate discursos sociais ou para ratificá-los ou para questioná-los. Ou seja, ao negar o discurso pontual de um dos participantes, não se nega apenas esse discurso, mas um discurso social e institucionalizado.

É por meio dos signos, como lembra Citelli (2002), que as instituições assumem sua voz; dessa maneira, embora admitamos algo de individual nas construções dos alunos, isso não afasta os signos de sua natureza sociabilizada, já que eles representam determinados lugares sociais. Essa constatação é importante ao professor de Língua Portuguesa, na medida em que produzir um texto argumentativo não está relacionado apenas ao uso de determinados elementos linguísticos ou às estratégias, mas às ideias utilizadas como base para sua construção.

O aluno 8A02, sobre quem recai a atenção das demais participantes, ao colocar em evidência seus valores, suscita outros questionamentos, os quais buscarão desconstruir seu discurso, conforme se observa na figura a seguir:

Figura 6 – Situação de embate: momento 2

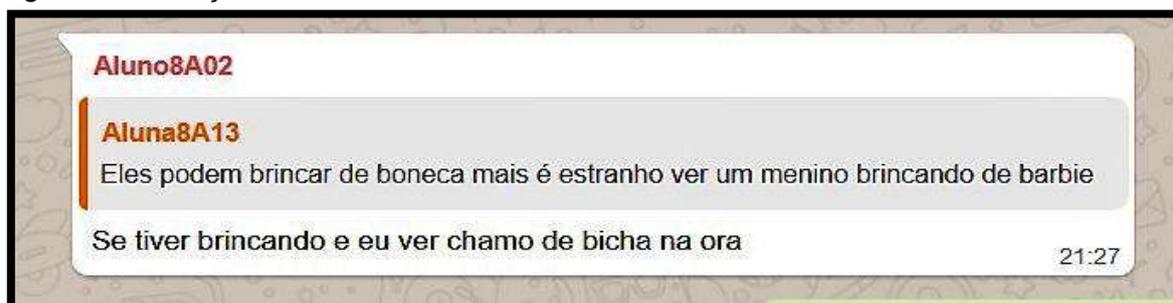


Fonte: *Print* da tela do aplicativo em funcionamento – debate II 8ºA

Através da afirmação “isso é machismo”, a aluna 8A07 traz à tona os implícitos presentes no discurso do seu oponente e entendemos, pelo conjunto das interações, que impedir que os filhos brinquem de boneca seria consequência de uma ideologia machista. Para falar disso, a participante desconstrói a aparente necessidade de afirmação de gênero por parte do aluno (mais homem x menos homem) e interrompe, por um momento, a oposição homem x mulher presenciada no debate, admitindo a condição humana como suficiente para justificar o porquê de todos terem o dever de realizar as atividades domésticas.

Após essas intervenções do público feminino³⁵, o aluno volta a se manifestar, por meio da citação do enunciado de outra colega (8A13):

Figura 7 – Situação de embate: momento 3



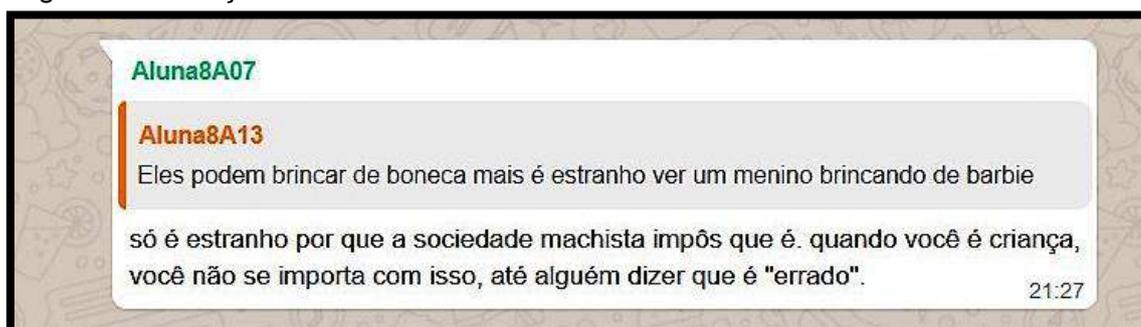
Fonte: *Print* da tela do aplicativo em funcionamento – debate II 8ºA

³⁵ No segundo debate, realizado com o 8º ano A, o número de alunas, conforme gráfico I, era superior ao de alunos.

Nesse último enunciado (Figura 7), há a explicitação de ideias as quais poderiam ser apenas inferidas pela pergunta anterior do aluno “Se queria que eu brincasse de boneca? Então” (Figura 5). A associação realizada entre “brincar de boneca” e ser “bicha” pressupõe uma construção de valores que parece partir da manutenção de premissas socialmente aceitas por parte da população. Dessa forma, se “brincar de boneca” é uma prática associada às meninas, logo, sendo o autor da afirmação um menino, não haveria sentido, de acordo com essa perspectiva, ocorrer esse tipo de brincadeira. Além do mais, há outra informação subentendida, a partir da relação entre brincadeira considerada de menina e sexualidade; nesse caso, a homossexualidade seria uma consequência direta dela.

Na tentativa de desconstruir no debate a suposta “estranheza” indicada por uma das alunas (8A13), a participante 8A07 traz à tona os implícitos presentes no enunciado da colega e recria, de certa forma, as premissas utilizadas como base na construção do posicionamento do aluno 8A02:

Figura 8 – Situação de embate: momento 4



Fonte: *Print* da tela do aplicativo em funcionamento – debate II 8ªA

Como é possível notar, há no enunciado anterior a explicitação do que estaria na base da criação do discurso citado, pois desconstrói a ideia do que foi considerado “estranho”, ao afirmar que essa impressão seria fruto de uma “imposição” da sociedade, mas não de toda ela, pois faz questão de delimitá-la com o adjetivo “machista”. Através das reações das alunas, a imagem (*ethos*) do participante 8A02 é caracterizada como “machista” e “homofóbico”, conforme percebemos na figura a seguir:

Figura 9 – Situação de embate: momento 5



Fonte: *Print* da tela do aplicativo em funcionamento – debate II 8ªA

Nessa direção, aqueles que desejarem apoiá-lo terão que partir também desse lugar ideológico. Assumir essa posição talvez não seja interessante, na medida em que ela poderá reverberar para além do espaço virtual. Ao tratar da força dos argumentos, Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996) destacam que essa força pode ser verificada por meio da adesão dos ouvintes às premissas. Além disso, lembra que essa força irá variar de acordo com o auditório com o qual se interage; dessa maneira, o conhecimento desse público é fundamental, pois, conforme os autores:

[...] a intensidade de adesão e, também, a relevância, estão à mercê de uma argumentação que viria combatê-las. Por isso a força de um argumento se manifesta tanto pela dificuldade que haveria para refutá-lo como por suas qualidades próprias. A força dos argumentos variará, pois, conforme os auditórios e conforme o objetivo da argumentação. (1996, pág. 524).

A partir dessa perspectiva, verificamos que, na situação de embate relatada, há um auditório para o qual o discurso machista parece não encontrar espaço capaz de validá-lo, tendo em vista que as estratégias de desconstrução por parte de algumas alunas acabam por impedir que esse discurso ganhe força. Contra os argumentos apresentados, não identificamos contra-argumentações que se mostrem consistentes,

capazes de enfraquecer o posicionamento em prol dos direitos das mulheres. Talvez, em outro contexto, os resultados fossem diferentes, considerando que o auditório é determinante para avaliarmos a força dos argumentos.

4.4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos pontos fundamentais para o encaminhamento desta pesquisa estava relacionado à necessidade de oferecer um espaço que fosse produtivo para o exercício argumentativo e que pudesse, ao mesmo tempo, conectar a atividade escolar às práticas comunicativas digitais. Nesse sentido, o uso do aparelho celular e do aplicativo *WhatsApp* se apresentou como uma possibilidade a qual não deveria ser desconsiderada, tendo em vista que esses recursos fazem parte de uma realidade muitas vezes não aproveitada pelas escolas.

É fato que os debates poderiam ter sido realizados apenas em sala de aula, uma atividade relevante e da qual fazem uso professores de quaisquer disciplinas. Entretanto, se não optássemos por um outro caminho, deixaríamos de lado justamente a valorização das práticas comunicativas concretizadas pelos estudantes por intermédio dos aparelhos móveis.

Ao desenvolvermos os encontros por meio desses recursos, abrimos mão da manifestação oral, mas obtivemos, em contrapartida, um trabalho que, ao que nos parece, está relacionado à escrita e à leitura. O que podemos perceber ao longo de todos os exemplos analisados é que estamos diante de alunos que, enquanto debatem, também fazem escolhas linguísticas para a construção de seus respectivos textos e estão atentos, por meio da leitura, às escolhas realizadas pelos demais colegas.

Diferentemente de outras atividades de uso da língua destinadas apenas à leitura dos professores, os debates pelo *WhatsApp* oportunizaram aos alunos um espaço real de interlocução, no qual se mostrou necessária a defesa das ideias frente aos questionamentos dos outros “jogadores”. No tabuleiro interativo, esses questionamentos foram importantes não apenas em função das estratégias argumentativas utilizadas, mas também porque foram capazes de apontar para os valores mobilizados pelos diferentes enunciados. Esses valores, muitas vezes nas entrelinhas, nem sempre exigiram a intervenção do professor para que pudessem ser

percebidos, já que a própria leitura dos alunos foi capaz de alcançar os diferentes discursos institucionais, apontando, inclusive, para determinadas incoerências desses discursos.

Além disso, os dados obtidos permitiram a criação de um panorama, o qual exigiria do professor algumas ações. Dessa maneira, quando pensamos em estratégias de fortalecimento ou enfraquecimento do locutor, entendemos que, dependendo do contexto, elas podem ser capazes de atrair a atenção do público para o qual se dirigem, conseguindo, ou não, sua adesão à tese defendida. Na escrita do texto argumentativo essa percepção é de extrema importância, na medida em que boas escolhas precisam partir da consciência de que não se defende uma ideia sem, de alguma forma, dialogar com outras que estão presentes nos discursos que circulam na sociedade. Dessa maneira, é o público leitor, pressuposto ou real, que irá nortear as decisões realizadas por cada um que se predisponha a essa escrita.

A partir dessa perspectiva, no espaço real de interação do debate pelo *WhatsApp*, esse processo de conscientização ocorreu à medida em que os discentes colocaram à prova não apenas seus enunciados, mas, sobretudo, sua visão de mundo. Nessa direção, evidenciamos nas análises a presença de determinadas estratégias argumentativas que pareceram funcionar de maneira mais produtiva do que outras para a efetiva adesão do público presente e para o fortalecimento da imagem do locutor. Para essa percepção a análise dos contextos de realização pareceu ser fundamental.

Sendo assim, se existia alguma dúvida sobre a possibilidade de se argumentar em um debate pelo aplicativo *WhatsApp*, ela pode ser respondida por cada manifestação dos estudantes, os quais indicaram inúmeras vezes o prazer de buscar pela força das palavras, não da violência, o lugar de destaque no jogo interativo dos argumentos.

CONCLUSÃO

Com base nas discussões realizadas nos três primeiros capítulos e na análise dos corpora, podemos afirmar, sobre o objetivo geral desta pesquisa, que a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), representadas, aqui, pelo uso dos aparelhos *smartphones* e do aplicativo *WhatsApp*, possibilitou-nos a reflexão sobre a importância de se oferecer um espaço com interlocutores reais para o exercício argumentativo, tendo em vista que esses espaços foram capazes de fomentar questionamentos e discussões que não partiram apenas do professor, mas também dos demais alunos presentes em cada um dos debates.

Além disso, ao nos apropriarmos, pelo viés pedagógico, de um aplicativo de ampla utilização como é o *WhatsApp*, acreditamos ter sido possível colaborar para a promoção do letramento crítico dos estudantes, permitindo a ressignificação necessária de práticas comunicativas pertencentes ao universo estudantil, as quais tantas vezes são excluídas do universo escolar.

A análise dos resultados da utilização da tecnologia móvel, a partir de grupos virtuais criados com o propósito de debater diferentes temas polêmicos, apontou para algumas peculiaridades, entre elas, a organização atípica dos discursos representada pela forma como cada construção argumentativa se estruturou durante as discussões. A mobilidade relacionada ao uso do *smartphone* e a velocidade característica do aplicativo trouxeram também para o gênero debate uma dinâmica de funcionamento própria das interações realizadas no ambiente digital.

A partir de nossa experiência e retomando a teoria bakhtiniana ([1979] 2015), levando em consideração as três características que são essenciais para o estudo dos gêneros discursivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Podemos pontuar, no que tange ao conteúdo, que os temas possíveis de serem tratados por meio do aplicativo *WhatsApp* não podem ser associados apenas a assuntos de pouca importância ou a interações essencialmente informais e descomprometidas.

Por sua vez, as formas de organização textual utilizadas por seus usuários podem variar, se considerarmos as diferentes finalidades de uso do programa. Quanto ao estilo de linguagem, é possível inferir que ele seja condizente com o meio digital no qual acontece, além de contar com o uso de recursos semiológicos oferecidos os

quais são escolhidos de acordo com o tipo de interação que se estabelece, representando a multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos.

A análise das interações realizadas nos possibilitou identificar também que os estudantes são capazes de utilizar estratégias argumentativas as quais, muitas vezes, expõem os implícitos presentes nos discursos de seus “oponentes”. Esse processo merece destaque, na medida em que, por meio dele, as premissas utilizadas como base para o desenvolvimento dos enunciados são transferidas para a superfície, permitindo, por conseguinte, que sejam desconstruídas ou questionadas.

Como resultado, esse processo evidencia estratégias que se mostram, em diferentes ocasiões, enfraquecedoras ou limitadas, apontando para incoerências e relações de causa e efeito insustentáveis. Essa exposição revela, por conseguinte, discursos institucionais e os valores utilizados como base para a construção argumentativa. Dessa maneira, os alunos colocam à prova os recursos que já possuem e sua visão de mundo, sendo obrigados a repensar, em determinados momentos, seus próprios direcionamentos.

A nosso ver, não menos importante foi perceber, ao longo do processo interativo em ambiente digital, a quebra de parte da hierarquia normalmente estabelecida em sala de aula. Houve, nos debates pelo *WhatsApp*, um processo de descentralização do papel do professor, na medida em que os estudantes passaram a ter as mesmas oportunidades de intervenção discursiva. Dessa maneira, embora o moderador/professor procurasse lançar para os grupos questões relacionadas aos temas discutidos, nem sempre essas questões foram aceitas como significativas pelos discentes, os quais puderam assumir o protagonismo que lhes cabe.

Tendo em vista as contribuições de Rojo (2009, 2012), Barbisan (2007) e Silva (2013), entendemos que às escolas e, por conseguinte, aos professores de Língua Portuguesa, será fundamental incluir em sua realidade as Tecnologias de Informação e Comunicação como recursos capazes de promover um diálogo eficiente entre a cultura escolar e a cultura digital levada para a sala de aula pelos estudantes. Constatamos, além disso, que a luta diária contra o uso do celular deixa de fazer sentido, quando o olhar para esse recurso passa a ser menos negativo.

Entretanto, para que isso aconteça, de fato, entendemos ser necessária uma relação mais coerente entre aquilo que o poder público orienta, através dos documentos oficiais, e aquilo que ele, verdadeiramente, executa. Nesse sentido, a

nosso ver, não basta que seja liberado o uso dos celulares nas escolas ou que seja indicada, pelas orientações curriculares, a inclusão das novas tecnologias nas práticas pedagógicas se essas orientações não estiverem acompanhadas de reais investimentos voltados para a valorização dos docentes e para a melhoria do espaço escolar.

Apesar da participação parcial dos estudantes, podemos afirmar que os debates via *WhatsApp* são capazes de oferecer ao professor um panorama imprescindível para a compreensão dos lugares ideológicos dos quais seus alunos partem quando desenvolvem os argumentos. Sendo assim, a formulação de atividades como as que desenvolvemos neste trabalho se diferencia de outras atividades cujo público-alvo se restrinja à figura do docente. Além do mais, o quadro formado pelas interações poderá servir como uma base capaz de fornecer informações sobre o perfil de cada turma, indicando os pontos a serem melhorados em sala de aula, a fim de que os estudantes sejam capazes de construir textos cada vez mais plenos de sentido.

No contexto atual em que grupos conservadores se multiplicam, fica cada vez mais evidente a tentativa de cerceamento das condições básicas e necessárias para a livre circulação de ideias. Na contramão desse movimento, os debates pelo *WhatsApp* se configuraram como um espaço importante para que os alunos pudessem manifestar suas diferentes opiniões. Diante disso, oferecer práticas que favoreçam o desenvolvimento da capacidade persuasiva dos discentes e lhes oportunizem um espaço para que possam se expressar pode significar, além de uma ação pedagógica, um ato de resistência.

Referências bibliográficas

ABREU-TARDELLI, L. S. O chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. e MACHADO, A. R. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

ALBUQUERQUE, A. E. M. Educação e autoritarismo: por uma gestão democrática do espaço escolar. *Linhas críticas*. v. 10, n. 18, p. 33-48, 2004. Disponível em: <<http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6415/5191>> Acessado em 05/02/2017.

ALMEIDA, V. T. Jardim da Conquista: segregação urbana e mobilização social. In: *Jardim da Conquista – O canto poético*. São Paulo: Coletivo - sarau gosto de Conquista, 2014.

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

_____. *O lugar da argumentação na análise do discurso*, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59776/62885>>. Acessado em 10/04/2016.

ANSCOMBRE, J-C.; DUCROT, O. *L'Argumentation dans la langue*. Liege: Mardaga, 1988.

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AQUINO, J. G. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

AQUINO, Z. G. O. *Conversação e Conflito: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas – Tese de Doutorado – FFLCH/USP*, 1997.

_____. Diálogos da mídia – o debate televisivo. In: PRETI, D. (org.) *Diálogos na fala e na escrita – Projetos paralelos NURC/SP*. São Paulo: Associação editorial Humanitas, 2005.

ARAÚJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. “Quem pergunta quer resposta!” – perguntas como estratégias de interação na escrita. *Revista Eletrônica Via Litterae*–ISSN, v. 2176, p. 6800, 2010. Disponível em: <http://www.research.net/profile/Raquel_Freitag/publication/50384736_Who_ask_wants_Answerquestions_as_interactional_strategies_in_written/links/55280b600cf29b22c9ba4842.pdf>. Acessado em 09/02/2017.

ARAÚJO, J. C. Gênero chat: caracterização e implicação pedagógica. *Gêneros textuais e referência*. Fortaleza: PROTEXTO/UFC, 2004. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/genero%20chat/principal.htm> Acessado em 06/02/2017.

_____. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A e XAVIER, A. C. (orgs.) *Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

_____. Os *chats*: uma constelação de gêneros na Internet. Tese (Doutorado em Linguística). Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC), 2006.

_____. *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Manuel Alexandre Junior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. 3.ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2015, p-261-306.

BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*, v. 42, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2415/1889>> Acessado em 10/02/2017.

BAUMAN, Z. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

BOURDIEU, P. *Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982*. Ática, 1982.

BOYD, D.; ELLISON, N. Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*. v.13, p.210-230, 2007. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x/full>> Acessado em 22/12/2017.

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

BRASIL. SEF. *Base Nacional Comum: 3ª versão revista*. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <<http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-3versao.revista.pdf>> Acessado em 03/11/2017.

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Bauru: EDUSC, 1999.

CARVALHO, M. M. *Discussões on-line: estratégias argumentativas em debates na internet*. Dissertação de mestrado. FFLCH/USP, 2007.

CASTAÑO, L.C. WhatsApp y la búsqueda de control de la situación informal por parte de los jóvenes. *Sphera Pública*, 2015, pág. 76-96.

CAVALCANTI, R. J. de S. *O ensino da argumentação: uma experiência didática com o artigo de opinião no curso de letras*. Dissertação de mestrado. Maceió, 2010.

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2002.

CUNHA, D. A. C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

DIOGUARDI, G. *Argumentação e Redes Sociais: O Tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas – Dissertação de Mestrado – FFLCH/USP*, 2014.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. de. O par dialógico pergunta – resposta. In: JUBRAN, C. S.; KOCH, I. (orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

FERNANDES, A. H. & DINIZ, L. A. Cibercultura e redes sociais: o acesso à conexão definem as práticas da juventude? *Passagens* 7.1, p.82-98, 2016.

FONTES, M. do C. M. O Uso de Emoticons em Chats: Afetividade em Ensino a Distância. In ARAÚJO, J.C. (Org.) *Internet & Ensino: novos gêneros , outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão: tradução de Raquel Ramallete*. 41. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANÇA, J. M. Os implícitos no ensino da leitura: pressupostos e subentendidos. Interdisciplinar – *Revista de estudos em língua e literatura*, v.16, ano VII, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1007/868>> Acesso em 20/01/2017.

GALLI, F. C. S. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. *Hipertexto e gêneros digitais – Novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucena, 2004.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GOLDER, C. S. & COIRIER, P. The production and recognition of typological argumentative text markers. *Argumentation*, 10, 271-282, 1996.

HONORATO, W. A. M.; REIS, R. S. F. WhatsApp: uma nova ferramenta para o ensino. *IV SIDTecS - Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade*. Disponível em:< <http://www.sidtecs.com.br/2014/wp-content/uploads/2014/10/413.pdf>> Acessado em 18/09/2016.

KAIESKI, N; GRINGS, J. A; FETTER, S. A. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. *Revista Renote*, v.13, n.2, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/61411/36314>> Acessado em 07/05/2016.

KERBRAT-ORECCHIONI. Introducing polylogue. In: *Journal of pragmatics* nº 36. Holland: Elsevier B. V. pp. 1-22, 2004.

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

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____ e ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

LE GUERN, M. *L'ethos dans la rhétorique française de l'âge classic: stratégies discursives*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1977.

LEITE, N. C; SILVA, M. O. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. *Revista Texto Livre*. V.8, n.1, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/7365>> Acessado em 20/05/2016.

LE MOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. In: *XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 2005, Rio de Janeiro. Intercom. Rio de Janeiro: Uerj, 2005. p. 1 - 17. Disponível em <<http://razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemo.html>> Acessado em 09/01/2018.

_____. Cidade-ciborgue: a cidade na cibercultura. *Galáxia* 4.8, 2004. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=LE MOS%2C+Andr%C3%A9+2004&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5> Acessado em 01/02/2017.

LEVINSON, S. C. Putting linguistics on a proper footing: Explorations in Goffman's concepts of participation. In: DREW. P.; WOOTTON, A. (eds.) *Erving Goffman: Exploring the Interaction Order*. Cambridge: Polity Press. Pp. 161-227, 1988.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na Era da Informática*. Trad. de Carlos Irineu da Cunha. São Paulo: Editora 34, 1999.

MAFFESOLI, M. *Notas sobre a pós-modernidade: o lugar faz o elo*. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

MAINGUENEAU, D. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (org.) *Imagens de si no discurso – a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. e XAVIER, A. C. (orgs.). *Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

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

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARQUES, M. A. Debate, argumentação e organização enunciativa. *Comunicação e sociedade*, v. 8, p. 47-62, 2012. Disponível em: <<http://revistacomsoc.pt/index.php/omsoc/article/view/1181>> Acessado em 15/01/2017.

MATTAR, J. *Web 2.0 e redes sociais na educação*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MILLER, C. R. Genre as social action. *Quarterly journal of speech*, v. 70, n. 2, p. 151-167, 1984. Disponível em: <<http://nca.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/003356638409383686>> Acessado em 07/02/2017.

MORAN, J. M. MASSETTO, M. BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2006.

MOSCA, L. S. A teoria perelmaniana e a questão da afetividade. In: OLIVEIRA, E. C. (org.) *Chaim Perelman – Direito, Retórica e Teoria da Argumentação*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004.

_____. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: MOSCA, L. S. (org.) *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Humanitas, 2001.

MOTTA-ROTH, D. *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Imprensa Universitária, 2001.

MOURA, E; GRIBL, H. RADIOBLOG: Vozes e espaço de atuação cultural. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, A. M; KERSCH, D. F. “Argumentar é bem a fase deles...”: crenças de professores sobre a argumentação em sala de aula. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 13, n.2, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/11789>>. Acessado em 13/04/2016.

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

PISTORI, M. H. C. Relações dialógicas e persuasão. *Linha d'Água* (on line), São Paulo, v. 29, n. 2, p. 173-193, dez. 2016.

PRETTO, N.L; ASSIS, A. Ensaio: cultural digital e educação: redes já! In: PRETTO, N.L; SILVEIRA, S. A., (orgs.) *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRIMO, A. F. T. A emergência das comunidades virtuais. In: *Intercon 1997 – XX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Anais: Santos. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/comunidades_virtuais.pdf>. Acessado em 05/01/2018.

RAMOS, P. E. G. T; SILVA RAMOS, M. C. WhatsApp: comunicação, ubiquidade e minimalismo. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, [S.l.], v.5, n.1, jun. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/10481>. Acessado em 15/01/2018

RAMOS, R. Estratégias argumentativas: as perguntas retóricas. In: L. M. ABREU, (coord.): *Diagonais das Letras Portuguesas Contemporâneas*. Actas do 2º Encontro de Estudos Portugueses, Aveiro, Associação de Estudos Portugueses/Fundação João Jacinto de Magalhães, 1996. pp. 171-186

ROCHA, R. B. da S. S. *A escrita argumentativa: diálogos com livro didático de português*. Dissertação. São Paulo, 2010.

ROJO, R. Letramentos: práticas de letramento em diferentes contextos. In: *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs) *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2014.

ROMERO, R. J e ESPINOSA, M. P. L. El fenómeno WhatsApp en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios, *Revista ICONO14 - Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*. v, 13, n.2, p. 73-94, jul, 2015. Disponível em: <<https://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/818>> Acessado em 05/11/2017

SABOIA, P. T. *Dilemas da desconstrução – a educação crítica diante dos apelos de consumo da indústria cultural*. Dissertação de mestrado. FEUSP, 2009.

SANTAELLA, L. A ecologia pluralista das mídias locativas. *Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia*, núm. 37, dezembro, 2008, pp. 20-24. PUC RS, Porto Alegre, Brasil.

_____. *Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v.7, n.14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível

em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446/3010>>. Acessado em 20/12/2017.

SANTOS, G.R. Fórum no ambiente WhatsApp: estratégia de apropriação de uso do gênero opinião pessoal na modalidade escrita. *Encontro Internacional de formação de professores e fórum permanente de inovação educacional*, v.9, n. 1, 2016. Disponível em <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2503>> Acessado em 07/02/2017.

SANTOS, L.; SIMÕES D. (orgs.). Ensino de português e novas tecnologias – coletâneas de textos apresentados no I SIMELP. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

SÃO PAULO. SE. *Currículo do estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo, 2012.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. A. F. O cronotopo do gênero jornalístico – notícia na web. *Letra Magna*. Ano 9, n. 16, 2013. Disponível em <http://www.letramagna.com/art_16_5.pdf> Acessado em 02/04/2016.

SILVA, J. M. S. Práticas de linguagem no WhatsApp: perspectivas de sua utilização em sala de aula. *Revista Travessias*, v.10, n.1, p.434-448, 2016. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13732>> Acessado em 15/12/2017.

SILVA, P. S. *Ensino de argumentação em apostilados da Rede Pública Paulista: entre o prescrito e o real* - Dissertação de Mestrado – FFLCH/USP, 2013.

SOUZA e SILVA, A. Do Ciber ao Híbrido: Tecnologias móveis como interfaces de espaços híbridos. In: ARAÚJO, Denize Correa (Org.). *Imagem (Ir) realidade: Comunicação e Cibernética*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STREET, B. V. Implicações dos novos estudos do letramento para a pedagogia. In: *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

UNESCO. *Diretrizes de políticas para uma aprendizagem móvel*. Ano 2014. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770_por.pdf> Acessado em 12/12/2016.

ANEXO I

Modelo do questionário entregue aos alunos:

Folha 1

GRUPO DE DEBATES – WhatsApp

Aluno: _____ Série: _____

Nº WhatsApp: _____

Questionário:

Para as respostas das questões 1, 2, 3 e 4 - numere em ordem crescente de acordo com sua preferência:

1) Quais redes sociais você mais utiliza no seu dia a dia?

___ Facebook

___ Facebook Messenger

___ WhatsApp

___ Tumblr

___ Twitter

___ Instagram

___ Skype

___ Outras: _____

2) Como você acessa às redes sociais?

___ Computador pessoal (Notebook ou Desktop)

___ Aparelho Celular

___ Tablet

___ Computador público (*Lan house*/Escola)

___ Outros: _____

3) De que forma você normalmente acessa a internet?

___ Wi-Fi (público)

___ Planos de internet (3G ou 4G)

___ Wi-Fi (Residencial)

___ Compartilhamento de internet de terceiros (amigos e parentes)

___ Outras: _____

4) Para qual finalidade você utiliza as redes sociais?

___ Conversar com amigos.

___ Conhecer pessoas novas.

Folha 2

- Divertir-se com as diferentes postagens.
- Trocar informações sobre atividades e trabalhos escolares.
- Compartilhar imagens, vídeos e informações privadas.
- Conversar com familiares.
- Discutir assuntos polêmicos e atuais.
- Outra: _____

5) Você já participou de algum grupo no *WhatsApp*?

- Sim Não

6) Liste os cinco principais motivos que te levariam a não participar ou a deixar de participar de um grupo no *WhatsApp*:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

7) Se você participa ou participou de algum grupo no *WhatsApp*, liste os cinco principais assuntos desses grupos:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

8) Você já utilizou ou utiliza o *WhatsApp* para realizar alguma atividade escolar?

Sim

Quais? _____

Não

9) O que você acha do uso do *WhatsApp* para os estudos?

ANEXO II - Descrição

CD – Arquivo: transcrição dos seis debates (documento gerado por meio do aplicativo *WhatsApp*).

Debates realizados com os alunos do oitavo ano A (datas e temas):

Horário de início: 21h00min (duração aprox. 45 minutos cada).

- 20/10/2016 – “Gravidez na adolescência e aborto”
- 03/11/2016 – “Violência contra a mulher e machismo no Brasil”
- 17/11/2016 – “Homofobia”

Debates realizados com os alunos do oitavo ano B (datas e temas):

Horário de início: 22h00minh (duração aprox. 45 minutos cada).

- 20/10/2016 – “É possível viver sem internet e redes sociais?”
- 03/11/2016 – “Violência contra a mulher e machismo no Brasil”
- 17/11/2016 – “Homofobia”