



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

MSN DE PAPEL: UM GÊNERO TAMBÉM ARGUMENTATIVO

CAROLLINE GABRIELA LEITE MORENO

SÃO CARLOS
2014



Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

O MSN DE PAPEL: UM GÊNERO TAMBÉM ARGUMENTATIVO

CAROLLINE GABRIELA LEITE MORENO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientador: Profa. Dra. Maria Isabel de Moura

**São Carlos – SP
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

M843mp Moreno, Carolline Gabriela Leite.
O MSN de papel : um gênero também argumentativo /
Carolline Gabriela Leite Moreno. -- São Carlos : UFSCar,
2014.
146 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2014.

1. Linguística. 2. Argumentação. 3. Atividade responsiva.
4. Produção de textos. I. Título.

CDD: 410 (20^a)



**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
CAROLLINE GABRIELA LEITE MORENO**

Prof. Dra. Maria Isabel de Moura
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi
Membro titular
UNICAMP/Campinas

Prof. Dra. Marília Blundi Onofre
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 24/março/2014.
Homologada na 64ª reunião da CPGL, realizada em 25/04/2014.

Carlos Piovezani
Coordenador
PPGL/UFSCar

Dedico este trabalho aos meus ex-alunos, sujeitos deste estudo, que me inspiraram ao desenvolvimento da atividade que aqui analiso e à minha mãe, minha maior apoiadora e parceira incondicional em todas as minhas buscas! Este título também é seu!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar força e permitir que eu nunca perdesse o meu foco!

À minha mãe, que compreende exatamente o sentido dessa palavra, indo até mesmo além, por todas as viagens e ajudas dadas no decorrer do curso; sem ela, muitas disciplinas não teriam sido cursadas e as participações em alguns eventos não aconteceriam

Ao meu pai, *in memorian*, que tanto lutou para que objetivos como esse pudessem ser concretizados, mas que infelizmente não está presente fisicamente para compartilhar essa conquista comigo.

Ao meu amigo, namorado, marido, confidente, enfim, ao meu amado Rodrigo, por sempre me compreender, apoiar e, sobretudo, acreditar em mim!

À minha avó, pelo carinho constante e apoio, mesmo sem compreender os acontecimentos.

Às minhas irmãs, que sempre me apoiaram e incentivaram, fazendo-me acreditar que era possível.

À minha professora orientadora Maria Isabel de Moura, por toda dedicação e atenção ao longo dessa caminhada!

Aos professores João Wanderley Geraldi e Marília Blundi Onofre pelas contribuições dadas na ocasião da minha qualificação e por aceitarem o convite para participar desta banca!

Às minhas amigas e parceiras dessa caminhada, Telma, Camila, Kelly (*in memorian*) e, sobretudo, à Wuendy, companheira de vários momentos durante esse percurso.

A todos que contribuíram de maneira direta ou indireta para a conclusão dessa etapa!

Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados [...]. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diferentes maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências.

BAKHTIN

RESUMO

O gênero MSN de papel consiste na interação escrita, em forma de conversa via folha de caderno. Pode envolver dois alunos ou mais, sendo que a interação desenvolve-se mediante a troca de turnos que pode ter o formato pergunta/resposta, assertiva/réplica. Enfim, é o desenrolar de uma conversa de *chat* dentro da sala de aula com uma ferramenta diferente da usual, pois é o que se encontra disponível para eles. Esse gênero foi adotado como uma prática pedagógica alternativa para verificar argumentação numa turma de oitava série (nono ano), funcionando como uma espécie de atividade de desbloqueio para os alunos participantes. Porém, o objeto a ser analisado não foi tomado em seu formato original na análise aqui desenvolvida, mas sim em um desdobramento do gênero, pois foi utilizado para o trabalho pedagógico com a argumentação, o que faz que ele se transmude em outro gênero. Essa transmutação do gênero consistia na elaboração de um diálogo – nos moldes que os alunos já conheciam – em duplas, a partir de um tema proposto pela professora. Essa prática foi adotada tendo em vista a complexidade que os gêneros argumentativos convencionados pelos documentos e diretrizes de ensino assumem para a maioria dos alunos, o que faz com que muitos alunos tenham insucesso no que se refere à produção desses gêneros. Diante disso, tem-se por objetivo expor essa prática alternativa de produção de texto argumentativo em sala de aula, utilizada como uma atividade de “desbloqueio” a argumentação, buscando compreender seu funcionamento e efetividade, apresentando as características do gênero “MSN de papel” e justificando porque se configura como tal; além disso, busca-se analisá-lo como atividade responsável/responsiva e investigar a presença da argumentação nesse gênero. É importante destacar que o centro deste estudo é avaliar o funcionamento da linguagem, da argumentação, e não descrever uma proposta metodológica para o trabalho com o gênero, embora o trabalho perpassasse por essa questão. Os textos produzidos pelos alunos serão analisados a partir de duas perspectivas: o conceito de responsividade/responsabilidade de Bakhtin e outros aspectos que lhe são ligados, e a teoria da argumentação estudada por Selma Leitão, a qual possui uma perspectiva cognitiva-psicológica. Considera-se que ambas as abordagens são pertinentes ao tratamento do gênero em questão, uma porque trata do funcionamento da linguagem, e a outra porque trabalha mais especificamente com a argumentação, tratando também questões relativas a ela no ensino. A partir das análises realizadas, pode-se concluir que o gênero possibilitou aos alunos compreender o funcionamento da argumentação; mesmo eles tendo, em grande parte, assumido o discurso de outros, de adultos, não significa que estejam se omitindo, pelo contrário, escolhem uma posição para defenderem. Há aí uma atividade responsável, pois embora as relações comunicativas ocorram em função do outro, nossos atos são de nossa inteira responsabilidade, pois são únicos e irrepetíveis. Constata-se, ainda, que os textos vão crescendo, criando corpo, sempre na complementação dos enunciados produzidos pelos interlocutores; em vários momentos dos textos analisados, a ideia de um interlocutor é retomada e complementada pelo outro, o que reafirma o dialogismo, a responsividade. Concernente à argumentação, de acordo com a teoria estudada por Leitão, essa ocorreu nos textos, ou seja, o formato do gênero permitiu que se desenvolvesse.

Palavras-chaves: argumentação; MSN de papel; atividade responsiva.

ABSTRACT

MSN Paper proposal is constituted of written interaction, in the form of conversation, via notebook paper. It can involve two or more students, having that the interaction is developed through the exchange of rotations which may have the format of question/answer, assertive/response. At long last, this is the development of chat talk inside the classroom with a different tool from that usually used, once this is what is available to them. This proposal was adopted as an alternative pedagogical practice to work on the argumentation of an eighth grade (ninth year), working as a kind of unlock activity to the participant students. However, the object to be analyzed was not taken in its original format in the analysis herein developed, but in a deployment of type, once it was used for the pedagogical work with the argumentation, what makes it to transmute in another type. This transmutation of type consisted in the elaboration of a dialogue – in the form the students already knew – in pairs, from a theme proposed by the teacher. This practice was adopted in view of the complexity that the conventional argumentative types have assumed to most of the students through the documents and guidelines of education, what makes a lot of students be unsuccessful in the production of this gender. Therefore, the purpose is to expose this alternative practice of argumentative text production in the classroom, used as an “unlock” activity of argumentation, aiming to comprehend its operation and effectiveness, presenting the characteristics of the type “paper MSN” and justifying the reason it configures as that; besides, we will analyze it as an activity responsible/responsive and investigate the presence of that kind of argumentation. It is important to point out that the aim of this paper is to evaluate the language operation, of the argumentation, and not to describe a methodological proposal of the work with the gender, although the paper pervades through that question. The text produced by the students will be analyzed taking into consideration two perspectives: the concept of responsiveness/responsibility of Bakhtin and other aspects which are attached, and the theory of argumentation studied by Selma Leitão, who possesses a perspective cognitive- psychological. We will consider that both the approaches are relevant to the treatment of the gender analyzed, one because it treats the language operation, and the other because it works more specifically with the argumentation, treating as well questions related to the education. As from the analysis realized, we can conclude that the gender enables the students to comprehend the operation of the argumentation; even when they assume, in large scale, the speech of others, of adults, that does not mean that they are omitting themselves, on the contrary, they choose a position to defend. There is a responsible activity there, although the communicative relations will occur in reason of the other, our acts are of entire responsibility, because they are unique and unrepeatable. We understand, as well, that the texts will grow, create a body, always complementing the enunciation produced by the interlocutors; in different moments of the texts analyzed, the idea of an interlocutor is retaken and complemented by the other, what reaffirms the dialogism, the responsiveness. Concerning to the argumentation, in accordance with the theory studied by Leitão, this one occurred in the texts, that means, the format of the gender permitted it to be developed.

Key-words: argumentation; paper MSN; responsive activity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – GÊNEROS EM DIÁLOGO	18
1.1 Gêneros do discurso	19
1.2 O MSN e outros gêneros que geraram o MSN de papel	24
1.3 O que é o MSN de papel em sua origem	32
1.4 O MSN na prática pedagógica	33
CAPÍTULO 2 – O MSN DE PAPEL COMO ATIVIDADE RESPONSÁVEL/RESPONSIVA	44
2.1 Percurso teórico.....	44
2.2 Adentrando o corpus.....	50
CAPÍTULO 3 – ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGEM	86
3.1 Argumentação e Retórica.....	87
3.1.1 Origem da retórica	88
3.1.2 Sofistas	89
3.1.3 Platão.....	90
3.1.4 Aristóteles	91
3.1.5 A nova retórica.....	95
3.1.5.1 Perda de prestígio da retórica	95
3.1.5.2 O retorno da retórica.....	96
3.1.6 A teoria da argumentação de Chaim Perelman	97
3.1.6.1 Acordo	98
3.1.6.2 Auditório.....	100
3.1.6.3 Dado e interpretação	101
3.1.6.4 Técnicas argumentativas	102
3.1.7 Aspectos em comum em todas as teorias sobre a retórica	105
3.2 A argumentação numa perspectiva cognitivo psicológica	106
3.3 Adentrando o corpus.....	119
CONCLUSÃO	129

REFERÊNCIAS	133
APÊNDICE I	140
APÊNDICE II	142
APÊNDICE III	144
ANEXO 1	145
ANEXO 2	146

INTRODUÇÃO

Para iniciar a discussão que delinea este trabalho é pertinente compreender o que se entende por produção de texto, mais especificamente a produção de textos escolares. A discussão em torno desse tema não é recente, já se faz presente no cenário educacional há algumas décadas, como poderá ser verificado nas referências utilizadas para dar sustentação a essa ideia; as quais indicam que os linguistas preocupados com o ensino já traziam reflexões que sustentavam, provocavam o discurso para a mudança. Nesses debates, muito se fala, dentre outros temas, da insuficiência dos métodos utilizados e da concepção equivocada que se atribui ao trabalho com produção de textos escolares.

Geraldi, em seu texto “Da redação à produção de textos”, publicado em 1997, aborda essa questão:

Ao longo da década de 80 o ensino de língua portuguesa foi objeto de um minucioso esquadramento cujos resultados constituem hoje uma extensa bibliografia, que pode ser reunida em dois grandes grupos entre si complementares. De um lado, trabalhos de pesquisa, preocupados essencialmente com análises, sob diferentes ângulos, de dados a propósito das práticas pedagógicas na área e de seus produtos, a leitura de textos (literários ou não), o ensino da gramática, a variação linguística, a análise de redações, para citar apenas alguns dos temas desta variada bibliografia. De outro lado, lastreando-se ou não nos resultados apresentados por tais pesquisas, passa a circular um conjunto de propostas de ensino, elaboradas com diferentes matizes, cujo objetivo último é ultrapassar as constatações – a escola como ela é – para interferir na realidade e construir alternativas pedagógicas – a escola como poderia ser. Novamente, os mesmos temas são retomados, sob diferentes enfoques, agora visando construir propostas de atividades de ensino /aprendizagem (GERALDI, 1997, p. 17).

O fato da discussão em torno dessa problemática já existir há alguns anos e de o problema persistir em muitas práticas de ensino reforça a necessidade de sua abordagem e análise, buscando alternativas que contribuam para uma mudança na situação que se vivencia.

Geraldi (1997) explica que no interior deste quadro de reflexões e mudanças ocorreu uma importante mudança e que interessa a este estudo: a tentativa da passagem da redação para a produção de textos. Foi nos anos 80 que surgiu a expressão produção de textos; até então os professores estavam habituados à redação. Essa troca não representou apenas uma mudança de terminologia, há outras concepções envolvidas nela, conforme retomo a seguir.

Geraldi (1984) é quem preconiza a expressão; nesse sentido, Ilari (1986) explica que produção textual é uma denominação atribuída ao exercício tradicional da redação escolar, mas, além disso, abrange diversos outros gêneros textuais em que o educando e o educador podem trabalhar de forma conjunta; uma das ideias implícitas no uso de tal denominação é que há muito mais a desenvolver, em matéria de textos, do que o velho exercício da redação escolar. Porém, na maioria dos casos, como se sabe, a prática da escrita escolar ainda é baseada nos moldes da redação, ou seja, o professor fica limitado a solicitar a elaboração de redação.

Geraldi (1997) destaca que na década de 60 havia o confronto teórico entre duas concepções de sujeito. De um lado, o sujeito era visto como fonte de seu dizer, aquele que enuncia o que diz e tem consciência absoluta disso. De outro lado, o sujeito era tido como assujeitado às condições e limitações históricas, produto do meio, de ideologias. De acordo com o autor, nenhuma dessas concepções é subjacente à noção de produção de textos; essa consiste numa prática em que se devolve a palavra ao sujeito, com isso, se aposta no diálogo e na possibilidade de recuperação “na história contida e não contada” de elementos que indicam o novo que se imiscui nas diversas formas de retomar o vivido, de inventar o cotidiano.

Depreende-se, então, que o ensino de redação refere-se a uma abordagem mais tradicional, a qual se limita a poucos gêneros e tem o professor como o detentor do conhecimento, fonte do saber; enquanto o aluno é visto como mero receptor passivo. Já a produção de textos consiste em uma atividade mais dialogal, que traz o trabalho com diferentes gêneros; nela o aluno é um participante ativo do processo de ensino/aprendizagem, não é mero receptáculo vazio.

Mas o que se nota é que a atividade de produção textual, no sistema escolar, ainda hoje, sustenta-se, em geral, no discurso oral do professor, que concretiza uma forma de organização própria de um modelo social de ensino, reflexo de concepções construídas ao longo da sua história. Conseqüentemente, o processo de escrita, na instituição de ensino, torna-se uma estratégia previamente definida, de acordo com a qual os alunos escrevem e o professor lê e corrige. Tal ensino é restrito a tarefas que possibilitam ao aluno apenas apresentar ideias pré-fabricadas, respostas convencionais, determinadas. Não se encontram exercícios que demandem fluência de ideias, de reflexão, que permitam a criação e imaginação de soluções possíveis por parte do aluno.

Silva *et al* (1986) defendem que, com isso, escrever acaba por se transformar num desafio tão grande que os alunos se sentem “doentes” diante dele, incapazes de encará-lo de frente: têm dificuldades, não sabem, não gostam, nem escrevem. Escrever acaba virando praticamente uma impossibilidade em suas vidas.

Conclui-se, então, que, nessa concepção de escrita, o professor propõe, impõe e define as normas de produção escrita. Dessa maneira, o aluno cria uma imagem de discurso escrito, bem como das posições enunciativas que cada um deles, professor e aluno, pode ou deve ocupar.

Orlandi (1987) defende que o discurso pedagógico é circular, concebe-se como um dizer institucionalizado, o qual assegura a instituição em que se origina e para a qual tende a escola. Cada interlocutor, professor e aluno, situa-se numa posição definida em relação ao objeto do conhecimento. O professor ocupa uma posição que o predispõe a abordagem do conteúdo como aquele que sabe e ensina, enquanto o aluno ocupa o lugar daquele que não sabe e aprende.

Freire (1981) também faz uma abordagem nesse sentido, expõe que numa relação em que o professor é detentor do conhecimento daquilo que o estudante não é, e o estudante, por sua vez, desconhece “tudo”, o professor detém o saber como de dominação, fixando hierarquicamente os interlocutores.

Apesar da permanência da visão tradicional apontada acima sobre a prática da escrita no discurso do professor, é possível encontrar propostas de discurso que se pretendem transformadoras em relação a tal prática.

Uma das bandeiras mais levantadas na atualidade é com relação ao ensino de produção de textos a partir de diferentes gêneros discursivos. Petroni (2008) defende que uma exposição sistemática a gêneros do discurso é uma boa alternativa para a aproximação do aluno com as diversas maneiras de se relacionar com o texto/discurso, visto que o trabalho com gêneros discursivos possibilita estimular a postura crítica do aluno, ao desvelar as relações de força que há em diferentes esferas da atividade humana, condicionantes do processo interlocutivo.

Osakabe (1982) já explicitava que é necessário estimular o processo de apropriação e uso social da linguagem. Isso só poderá se efetuar no ensino de produção de textos se o professor tomar como material de ensino os textos/discursos de variados gêneros que circulam na sociedade e na própria escola; e, sobretudo, se assumir a leitura como uma prática social que deve se instaurar no processo formal do ensino de produção escrita.

Esses dizeres de Osakabe reforçam os dizeres iniciais sobre a discussão acerca do ensino de produção de textos não ser recente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), promulgados em 1997/1998, trazem escritos que dão sustentação a essa ideia. Deixam claro seu intento, que é constituir “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” e, desse modo, estabelecer, no que se refere à Língua Portuguesa, princípios organizadores dos conteúdos, bem como critérios para sua sequenciação (BRASIL, p. 49). Para Rojo (2004), a implementação desse documento trouxe uma importante contribuição para o ensino de língua materna, pois possibilita a alteração significativa das práticas de leitura e produção de textos em sala de aula.

Os PCNs vêm endossar um movimento que já estava acontecendo, dão sustentação para mudança já defendida por outros autores; Rojo confirma isso:

[...] passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais (ROJO, 2004, p. 11).

Ao falar em produção de textos, os PCNs dão sustentação a essas ideias e trazem questões sobre os gêneros, os quais são de grande importância para este estudo, e por isso também devem entrar nessas reflexões iniciais.

Muitos estudos e pesquisas enfocando os gêneros têm sido desenvolvidos, e os resultados apresentados têm sido bastante positivos:

[...] pesquisas enfocando diferentes gêneros do discurso e sua contribuição ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita têm confirmado a viabilidade de aplicação desse conceito ao ensino formal dessas duas práticas sociais (PETRONI, 2008, p. 13).

Embora o debate em torno do ensino de produção de textos com base em diferentes gêneros venha sendo recorrente, o trabalho da maioria dos docentes nesse sentido ainda é bastante precário.

Nesse contexto do trabalho com produção de texto escolar é de muita relevância abordar também que essa prática é uma exigência que faz parte da cultura escolar, mas vem se tornando cada vez mais distante do gosto das crianças

e adolescentes, ou seja, cada vez menos agradável para os alunos. Diante dessa situação, muitos educadores passam a concluir que os alunos não gostam de escrever ou não sabem. Mas será essa uma verdade absoluta? Será que eles não gostam/sabem escrever, ou não gostam das propostas que os professores e o ensino lhes fornecem?

Diante de tais questionamentos, muitas críticas surgem, porém, ainda se espera soluções. Nesse sentido, Geraldi (2010) aborda que tais críticas, que se tornaram constantes, já não surpreendem. Já não se leem mais as respostas como sintomas: tornaram-se ‘piadas’ correntes, lugar comum. Acrescenta também nessa perspectiva:

[...] Desde há muito tempo, nas salas de aulas, nas salas de professores, (onde as há), nos corredores da escola, ouvidos atentos podem detectar conversas informais entre professores ou entre professores e alunos, que revelam uma insatisfação (em todas as áreas dos componentes curriculares) com o desempenho dos alunos: não leem e não escrevem bem; não interpretam adequadamente um problema; não extraem o relevante de um texto de história ou de geografia; não utilizam com precisão conceitos científicos, etc, etc.

E as culpas são distribuídas: o que há com a escola? O que há com as aulas de português? O que estão ensinando os professores? E mais do que depressa surgem respostas que lembram a rapidez com que se passa adiante ‘a caixinha de surpresas’ para que o outro a abra e execute a insípida tarefa. Os professores dos diferentes componentes curriculares remetem-na aos professores de português e estes de imediato chamam às falas os professores dos primeiros anos de escolaridade que reclamam dos alfabetizadores. Estes, não tendo para quem jogar a bola, remetem para a família, meio ambiente responsável pela vida – e a crer em algumas afirmações – pela aprendizagem na escola, como se a criança não tivesse sido matriculada na escola para nela aprender.

Essa colocação é bastante importante para retratar o que realmente acontece na maioria das instituições de ensino do país em relação ao ensino de produção de textos. Nota-se que sempre se busca expor o problema e os culpados. Mas e as soluções? Muitos educadores buscam, e por vezes conseguem, trazer soluções consistentes para essa problemática; mas o fato é que, na maioria das vezes, nada se busca fazer para reverter tal quadro e, quando se busca, não é um busca realmente significativa; recorre-se a métodos já existentes que já não funcionam com efetividade, mas que se insiste em utilizar.

No sistema educacional atual, a impressão que se tem em relação à produção de textos é que é mais ‘fácil’ concluir que os alunos realmente não sabem escrever e

não gostam, assim, não há culpados, não é preciso se preocupar com um trabalho mais árduo nesse sentido, não se faz necessário buscar alternativas.

As questões levantadas acima levam a reflexões bastante interessantes no contexto atual, pois quando se afirma que as crianças e adolescentes não gostam de escrever, acaba-se por desconsiderar que uma boa parte dos indivíduos dessa faixa etária escreve, e muito, durante boa parte do seu tempo, só que, muitas vezes, fora do ambiente escolar. A utilização constante de redes sociais e *chats* é um exemplo dessa afirmação, pois, na atualidade, há inúmeros jovens, e até mesmo crianças, que passam horas, e até dias inteiros, interagindo com amigos, colegas, entre outros, através desses canais, especialmente via escrita.

Não obstante passem parte considerável de seu tempo nesses ambientes virtuais, alguns alunos têm buscado reproduzir, estender esse tipo de comunicação fora de tais ambientes, como na sala de aula, por exemplo. Isso é feito, dentre outros, por meio do denominado “MSN de papel”, definição dada pelos próprios jovens que utilizam esse gênero de escrita, o qual será explicitado no primeiro capítulo deste estudo e será objeto deste trabalho. Porém, esse objeto a ser analisado não será tomado em seu formato original - como será visto no primeiro capítulo - na análise aqui desenvolvida, mas sim em um desdobramento do gênero, pois foi utilizado para o trabalho pedagógico com a argumentação.

Os gêneros argumentativos representam um problema para muitos alunos nas diferentes etapas de ensino, já que esses encontram dificuldades na hora de produzi-los. Diante disso, faz-se necessário questionar e investigar suas razões; já que a capacidade de argumentar é de importância inquestionável a qualquer indivíduo e é indispensável para se viver em sociedade.

A literatura que aborda o trabalho com a argumentação em sala de aula, em sua maioria, não traz contribuições consistentes, o que fica mais claro com os dizeres de Leitão (2012, p. 24):

Quando se examina a literatura sobre propostas de práticas de argumentação para a sala de aula, a impressão que surge é que boa parte delas consiste em propostas *ad hoc*, nas quais não se podem identificar claramente os fundamentos que as ancoram. De que concepções de argumentação partem e como essas concepções se refletem nas práticas pedagógicas propostas? Que mecanismos reflexivos e de construção do conhecimento se pressupõe existir na argumentação, e como tais mecanismos poderiam ser potencializados em práticas concretas de argumentação em sala de aula? Que diferenças substanciais haveria (se alguma) nos objetivos que se pode alcançar com o uso de diferentes

métodos de trabalho com a argumentação? Perguntas como essas identificam lacunas a serem preenchidas se quisermos avançar na formulação de propostas de trabalho com a argumentação, teoricamente fundamentadas e empiricamente exequíveis em ambientes educativos diversos. Propostas que possibilitem não só o uso da argumentação como recurso mediador na apropriação do conhecimento em diferentes campos, mas sirvam, também, como recurso para desenvolvimento das próprias competências argumentativas dos estudantes.

Toda a reflexão apresentada até aqui é pertinente tendo em vista o objeto deste estudo: o MSN de papel. Embora o trabalho de análise aqui realizado se foque mais na análise linguística do gênero do que na descrição de uma metodologia de trabalho pedagógica, a relação com o ensino não pode deixar de ser citada, já que os dados foram obtidos em sala de aula e a atividade serviu como um exercício de desbloqueio para a produção escrita de gêneros argumentativos.

A pesquisa aqui desenvolvida é embasada nos estudos enunciativos, desse modo, entende-se que o trabalho linguístico se constitui nas interações sociais.

Com base nos estudos bakhtinianos sobre os gêneros do discurso, pode-se afirmar que o MSN de papel constitui um gênero discursivo específico. Este gênero tem como uma de suas características a relativa¹ dependência dos interlocutores naquilo que será dito pelo outro que participa do diálogo, portanto, é um gênero interativo e colaborativo.

Este trabalho tem por objetivo geral analisar uma prática alternativa de produção de texto argumentativo em sala de aula, o MSN de papel, buscando compreender o funcionamento e efetividade desse gênero enquanto prática argumentativa.

Quanto aos objetivos específicos, pretendeu-se:

- Compreender o que é o gênero “MSN de papel” em sua origem e a razão pela qual foi adotado na prática pedagógica;
- Expor a utilização do gênero “MSN de papel” transposto para gênero escolar argumentativo;
- Analisar o “MSN de papel” como atividade responsável/responsiva, dialogismo e alteridade com base nos estudos do círculo bakhtiniano.

¹ Relativa porque o rumo da conversa pode ser mudado, não necessariamente seguindo o que o outro diz.

- Investigar a presença da argumentação no “MSN de papel” a partir da Teoria da argumentação numa perspectiva psicognitiva e interacional.

Para isso nos servimos de um conjunto de textos no formato MSN de papel produzidos por uma turma de oitava série (nono ano) do Ensino Fundamental II, a partir de temas propostos pela professora da turma durante as aulas de Língua Portuguesa, as quais eram ministradas por mim. Esse trabalho foi desenvolvido em sala de aula e será melhor descrito no item que analisa o “MSN de papel” na prática pedagógica.

Como metodologia adotamos o paradigma indiciário, o qual consiste em um modelo epistemológico de análise de dados singulares; foi desenvolvido pelo historiador Ginzburg. No texto intitulado “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg (1987) inicia seu texto dizendo que sua proposta consiste numa tentativa de:

mostrar como, por volta do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’ (GINZBURG, 2011, p. 143).

Ginzburg (1989) explica que um pressuposto epistemológico baseado na singularidade já havia emergido nas ciências humanas no final do século XIX, aproximadamente; porém, esse pressuposto carecia de cautela na definição de um modelo investigativo coerente com o ponto de vista epistemológico adotado. O paradigma indiciário surgiu, portanto, devido à necessidade de adoção de princípios metodológicos que assegurariam “rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade” (ABAURRE, 1997, p. 14).

O surgimento do paradigma indiciário ocorreu no final do século XIX; foi criado por Ginzburg (1987) com a finalidade de buscar traços que reconduzem a um horizonte de possibilidades latentes; a partir desse intuito, desenvolveu um modelo de investigação destinado a análises qualitativas, em que propôs uma análise do objeto que vai além dos aspectos tangenciáveis e quantificáveis, englobando também acontecimentos e episódios particulares, possibilitando, assim, a construção de hipóteses e conjecturas.

Desenvolver trabalhos pautados em hipóteses, então, é uma característica do paradigma indiciário, e a abdução é um dos instrumentos desse processo, o qual permite definir “critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como ‘a singularidade que revela’” (ABAURRE et al, 1997, p. 14). A abdução consiste na busca por uma conclusão através da interpretação de sinais, de indícios, de signos.

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. Essa idéia, que constitui o ponto essencial do paradigma indiciário [...], penetrou nos mais variados âmbitos cognoscitivos, modelando profundamente as ciências humanas (GINZBURG, 1989, p. 177).

É importante destacar que, no início, esse método foi altamente criticado pelo fato de supostamente não conter cientificidade; isso porque não partia dos mesmos pressupostos do método galileano. O grupo de disciplinas intituladas indiciárias de modo geral não entra nos critérios de cientificidade deduzíveis do paradigma galileano. Consistem, de fato, em disciplinas eminentemente qualitativas, que possuem como objeto casos, situações e documentos individuais.

A ciência galileana tinha uma natureza totalmente diversa, que poderia adotar o lema escolástico *individuum est ineffabile*, do que é individual não se pode falar. O emprego da matemática e o método experimental, de fato, implicavam respectivamente a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos, enquanto a perspectiva individualizante excluía por definição a segunda, e admitia a primeira apenas em funções auxiliares (GINZBURG, 2011, p. 157).

Concernente ao objeto de estudo deste trabalho, qual seja, os textos produzidos pelos alunos a partir do gênero “MSN de papel”, o trabalho com base em indícios levará em consideração dois pontos centrais: a atividade responsiva e a argumentação.

No tocante à atividade responsiva, será analisado a partir de indícios presentes nos textos o caráter responsivo/responsável dos enunciados, o dialogismo, a alteridade decorrente da troca de turnos.

Quanto à argumentação, será investigado, com base na teoria da argumentação estudada por Selma Leitão, de que maneira os alunos constroem a argumentação.

Organização do trabalho

O trabalho está estruturado em três capítulos. O primeiro consiste na apresentação do objeto de estudo deste trabalho, que é o MSN de papel. Para iniciar a discussão, é feita uma abordagem sobre os gêneros do discurso. Em seguida, é realizada a caracterização do MSN Messenger e de outros gêneros que deram origem ao MSN de papel, como o bilhete, por exemplo; na sequência, será apresentado o MSN de papel em seu formato original para então abordar o MSN de papel como gênero escolar para o trabalho com a argumentação.

O segundo capítulo faz a abordagem em torno do conceito de responsividade/responsabilidade de Bakhtin e outros aspectos que lhe são ligados, como o dialogismo, a alteridade e a posição de escuta. Primeiro é realizada uma interpelação teórica de tais conceitos; findada essa, é feita uma análise do *corpus* pautada nas teorias apresentadas.

O terceiro capítulo trata da argumentação. Para tratar dessa questão, foi utilizada a teoria da argumentação estudada por Selma Leitão. A teoria de Perelman também será apresentada, dada a sua importância para os estudos relativos à argumentação; entretanto, não será utilizada na análise dos dados, pois se optou por utilizar uma teoria que faça maior referência ao processo ensino-aprendizagem.

Este trabalho será desenvolvido, portanto, com base em duas abordagens, a de Bakhtin, que trata do funcionamento da linguagem, e a argumentativa, baseada nos estudos de Selma Leitão.

Embora tenham sido utilizadas diferentes abordagens para a análise do tema em questão, tem-se a ciência de que o assunto e as reflexões em torno do que foi aqui abordado não se esgotam nas linhas deste estudo.

CAPÍTULO 1 – GÊNEROS EM DIÁLOGO

Neste capítulo será apresentada uma descrição da origem e da construção do objeto de estudo em pauta: o MSN de papel. Tem-se como pressuposto para este trabalho a concepção de que a linguagem escrita consiste em uma construção social, dessa maneira, o MSN de papel surge como fruto dessa construção, revelando como os interlocutores, ou seja, os alunos que constroem juntos o texto, compreendem-se e completam o pensamento um do outro. Para Bakhtin:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo (1929]1981, p. 131-132).

No “MSN de papel” essa réplica pode ser considerada explícita, pois o diálogo é explícito, como será visto posteriormente nas análises.

Para Bakhtin (1981), a natureza da linguagem é constitutivamente dialógica, de modo que a interação com o outro no mundo social é central no processo de constituição da consciência.

O ser humano, então, constitui-se na e por meio da alteridade, e todas as atividades e papéis por ele desempenhados, nas mais diferentes esferas do mundo social, encontram-se impregnados do discurso de outrem (FAIRCLOUGH, 1992).

Também o MSN de papel se constitui na alteridade com outros gêneros. Para se compreender o funcionamento desse gênero, será necessário expor o diálogo desse com outros gêneros a partir dos quais surgiu, sobretudo o que originou a sua denominação: *O MSN Messenger*.

Desse modo, este capítulo está assim estruturado: primeiro será retomado o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin; em seguida, é realizada a caracterização do MSN Messenger e de outros gêneros que deram origem ao MSN de papel; na sequência, será apresentado o MSN de papel em seu formato original para então abordar o MSN de papel como gênero escolar para o trabalho com a argumentação.

1.1. Gêneros do discurso

É pertinente abordar neste ponto do trabalho o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin para compreensão mais efetiva do gênero trabalhado neste estudo.

Na perspectiva bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, as quais são construídas por sujeitos que interagem em diferentes esferas das relações humanas e da comunicação. No interior de tais esferas, que correspondem às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, é que são elaborados os gêneros discursivos, respondendo às necessidades interlocutivas dos sujeitos que se inter-relacionam nelas. Levando em conta a diversidade de esferas da atividade e da comunicação humana, os gêneros discursivos são múltiplos, heterogêneos.

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa (BAKHTIN, 1986, p. 60).

A atividade de produção de um gênero se concretiza “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Pode-se dizer, portanto, que os gêneros são inerentes às atividades humanas, sem eles, a comunicação humana seria praticamente impossível. Nesse sentido, Bakhtin (1997, p. 302) afirma que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, nossa comunicação verbal seria quase impossível”.

Conforme mencionado, a diversidade de gêneros é bastante vasta. A escolha de um determinado gênero ocorre de acordo com o contexto comunicativo ou tipo de interação.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por consideração semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta de comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p.282).

De acordo com a teoria bakhtiniana, então, os enunciados de um discurso são definidos pela natureza dos gêneros discursivos, constitutivos e constituídos em circunstâncias enunciativas peculiares às esferas das relações sociais. Até na mais informal das conversas os gêneros são dados.

Independente da extensão, o conteúdo semântico, os recursos linguísticos e a sua composição estrutural, o discurso apresenta características que são geralmente comuns, moldadas por regras do funcionamento do(s) gênero(s); os gêneros apresentam, assim, uma relativa estabilidade. Segundo Fiorin (2008), o termo “relativamente” deve ser destacado, uma vez que indica que é necessário considerar a historicidade dos gêneros, ou seja, sua mudança, o que denota que não há nenhuma normatividade nesse conceito, implicando ainda numa imprecisão das características e das fronteiras dos gêneros.

Corroborando essa ideia, Rodrigues (2005, p. 165) defende que, segundo Bakhtin, a constituição dos gêneros vincula-se à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal, isto é, os gêneros consistem em situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro da esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário”.

Nesse sentido, Bakhtin (1992, p. 279) assevera que:

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

A propriedade dos gêneros acima mencionada – de serem formas relativamente estáveis de manifestação de discurso - reflete os modos de

sistematização e/ou normatização historicamente construídos pelos sujeitos em suas interações, os quais precisam atualizar normas e restrições linguístico-discursivas e temáticas que regem as práticas socioculturais da área de atividade social em questão, para o estabelecimento de relações dialógicas com os interlocutores.

Ao atentar para o caráter relativamente estável que um conjunto de enunciados pode assumir em uma determinada esfera de comunicação, Bakhtin, além de trazer à tona o conceito de gêneros do discurso, também os situa como elementos que sempre se constroem com base em outros preexistentes, a partir de uma relação histórica de interação entre os usuários da língua inseridos em instituições e atividades sociais. Nesse sentido, pode-se afirmar, então, que o gênero não existe por si só, ele se estabelece como um fenômeno histórico e social.

Ainda, Bakhtin aponta que os gêneros discursivos constituem-se por estilo, forma composicional e tema. Desse modo, trabalhar com a noção de gêneros implica considerar esses três elementos nas mais diferentes atividades sócio-discursivas.

No que se refere ao estilo, afirma que é uma posição enunciativa do locutor que compõe uma organização interna própria de autonomia e que caracteriza suas especificidades. Em outras palavras, é a estrutura sintática do texto, os tipos de palavras que se emprega e o tipo de léxico utilizado. Pode ser compreendido como a língua utilizada: se formal e rebuscada ou se informal e acessível.

A forma composicional refere-se à construção das relações entre os elementos do enunciado em si, de maneira que seja interpretável por sua estrutura (relações entre as partes e o todo), isto é, a forma da estrutura do enunciado, determinada pela estabilidade do gênero; pode-se entender como a maneira pela qual o assunto é tratado no texto, sua significação, a orientação argumentativa do texto.

O tema, por sua vez, além de expressar o conteúdo, compõe-se também pelo acento valorativo atribuído ao enunciado, estabelecendo um diálogo com os interlocutores e com outros enunciados/temas, por meio das características socioculturais, bem como dos valores que são (re)criados na enunciação.

Estes três elementos fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279).

No momento da realização do enunciado, a escolha (por um determinado gênero e não por outro) se dá de acordo com a situação em que se encontram os interlocutores na respectiva esfera de comunicação. Isso leva a concluir que o gênero, conforme mencionado acima, não existe por si só, mas se estabelece como um fenômeno social, histórico e ideológico, o que possibilita dizer, em consonância com Bakhtin (1992[1953]), que os enunciados constroem-se a partir de uma relação sócio-histórica de interação entre os usuários da língua dentro de instituições e atividades sociais. A partir de tal asserção opera-se não com uma visão de linguagem estática, mas com uma visão situada de língua em uso, na qual práticas didáticas plurais e multimodais podem ser favorecidas e possibilitadas pelas diferentes teorias de gêneros (ROJO, 2006).

Bakhtin (2003, p. 263) distingue gêneros primários e secundários:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional.

Dessa maneira, a denominação de gênero primário ou secundário justifica-se não pela modalidade da língua usada, mas sim pela esfera a que se vincula um gênero. Assim, numa perspectiva bakhtiniana: “Na medida em que tais esferas se complexificam, os gêneros também tenderão a reformatar-se, pois estes entram em um processo complexo de formação, para dar conta das novas necessidades que se instauram nas esferas” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2004, p. 93).

Os gêneros de discurso primário consistem naqueles da comunicação verbal cotidiana; já os gêneros de discurso secundários aparecem naquelas circunstâncias de comunicação cultural mais complexas, principalmente escritas.

A diferença entre os gêneros primários e secundários é bastante significativa para Bakhtin. De acordo com o autor, há a necessidade de se fazer uma análise do enunciado para que se possa definir sua natureza. É pertinente mencionar que a diferença entre tais gêneros reside no nível de complexidade em que se apresentam; quanto à essência, pode-se dizer que é a mesma, já que ambos são compostos por fenômenos da mesma natureza, os enunciados verbais.

Ele considera que os gêneros secundários se formam a partir de reelaborações dos primários. Compreende que durante o processo de formação dos gêneros secundários, estes incorporam e transformam os primários, os quais, ao serem absorvidos, perdem sua relação imediata com a realidade existente com os discursos alheios, mantendo sua forma e significado cotidiano somente no conteúdo. Sua integração com a realidade ocorre, portanto, através do gênero que o incorporou.

Dessa maneira, um diálogo cotidiano relatado em um romance, por exemplo, perde seu caráter imediato e passa a incorporar em sua forma as características do universo narrativo – complexo – que lhe originou, isto é, nessa situação, o diálogo transforma-se em um acontecimento literário, deixando, então, de ser cotidiano.

Essa transformação sofrida pelo gênero é denominada transmutação. Bakhtin apresenta uma explicação bastante completa, porém contida, sobre gêneros primários e secundários:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico e etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade de enunciados alheios (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Concernente à aquisição e domínio dos gêneros discursivos por parte dos sujeitos, Bakhtin (1992, p. 302) afirma que

as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações.

Os gêneros e, mais particularmente, os gêneros primários consistem no nível real com o qual a criança confronta-se nas diferentes práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a criança e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações. Os gêneros se complexificam e tornam-se instrumentos de construções novas, mais complexas.

1.2. O MSN e outros gêneros que geraram o MSN de papel

Em relação ao surgimento do gênero em questão, pode-se dizer que o “MSN de papel” recebeu esta denominação devido ao *Windows Live Messenger* (MSN), programa de bate-papo online. Para compreender o porquê dessa denominação, faz-se necessário apresentar o que é o MSN.

Antes de iniciar a caracterização do MSN, é pertinente esclarecer que existem outros programas de bate-papo na internet semelhantes ao MSN, mas possivelmente foi adotada tal denominação (MSN de papel) para o gênero analisado por ser esse programa o de mais larga utilização no momento em que foi realizada a análise.

Antes do surgimento do MSN, já existiam os *chats* - que significa “conversa”, em inglês -, esse, de acordo com Velame (2008), é o nome popular dado ao IRC (Internet Relay Chat). O IRC ou chat consistia no espaço virtual onde as pessoas se encontravam e conversavam em tempo real por meio de mensagens, tanto participando de discussões grupais em um dos inúmeros canais (ambiente de encontro virtual), como conversando em particular com amigos e familiares.

Anos depois, com a evolução tecnológica e pelos incontáveis softwares voltados à conversação online, surgiu o MSN, o qual passou a ocupar o espaço que até então era do IRC (VELAME, 2008). É pertinente acrescentar que nos últimos meses o MSN já tem o seu espaço tomado por outros programas semelhantes.

No momento em que foi aplicada a investigação aqui apresentada, o MSN ainda estava sendo largamente utilizado; porém, é importante expor que no momento atual esse é um programa que tem perdido espaço, pois gradativamente foi sendo substituído pelo *Skype*.

Tanto o MSN quanto o *Skype* são programas pertencentes à Microsoft. No ano de 2011, a Microsoft adquiriu o *Skype*, um programa bastante semelhante ao

MSN. Durante quase dois anos os dois programas em questão coexistiram, porém, a manutenção de ambos por uma mesma empresa não teria lógica, dada a semelhança e finalidade dos dois; então, em 2012, a Microsoft anunciou oficialmente o fim do MSN até o fim do primeiro trimestre de 2013 e sua substituição total pelo *Skype* (SOFTONIC, 2012).

A manutenção do *Skype* e do MSN por uma mesma empresa não teria lógica. Apesar de algumas diferenças de funcionalidades, os programas são concorrentes diretos. Ambos são utilizados para bate-papo entre amigos, seja por meio de mensagens instantâneas ou videoconferências (SOFTONIC, 2012, s/p).

Conclui-se, então, que no momento da conclusão deste estudo o MSN é uma ferramenta que já não existe mais.

Feitas tais considerações pertinentes para o momento, cabe voltar para a análise e conceituação do MSN. Esse consiste em um programa de suporte de mensagens instantâneas – no sentido em que são enviadas assim que se acaba de produzi-las – online que permite que um usuário da internet interaja com outro(s) que possua(m) e use(m) o mesmo programa em tempo real; há, portanto, uma interação síncrona, ou seja, que ocorre em um tempo praticamente concomitante, já que assim que um usuário termina de produzir a sua mensagem, o outro já a lê e responde. Esses usuários têm uma lista de amigos "virtuais" e podem acompanhar a permanência, o ingresso e saída desses da rede (MACEDO, s/d).

Velame (2008, p. 37) apresenta descrição semelhante, porém de maneira mais breve:

MSN (Instant Messenger), sendo considerado um dos principais programas do gênero "bate-papo", que tem como objetivo estabelecer comunicação virtual instantânea entre duas ou mais pessoas independente de sua posição geográfica.

Hofstatter (2009) acrescenta que no gênero textual virtual MSN acontecem interações síncronas, isto é, que dependem da agilidade e da rapidez do internauta, o qual procura alternativas para se comunicar rapidamente. Utilizam como recursos as constantes abreviações de palavras, o uso de uma linguagem com base na fonética, em que há prevalência dos sons das letras ou fonemas da língua, o uso de sons, imagens, os *emoticons*, entre outros.

De acordo com Hofstatter (2009), a interação síncrona, isto é, a conexão simultânea dos interlocutores na rede, caracteriza o MSN como um gênero textual essencialmente oral.

Porém, há autores que não partilham dessa ideia, defendendo o MSN como um gênero híbrido. Nesse sentido, Marcuschi (2004) argumenta que a escrita nos gêneros do meio virtual ocorre numa certa combinação com a fala, manifestando um hibridismo ainda não bem conhecido e muitas vezes mal compreendido.

Em relação a se considerar o MSN um gênero híbrido, Halfeld (2009), com base em Hilbert (2000), justifica o hibridismo do seguinte modo: “A elaboração da conversa no MSN acontece por escrito, por força das características do meio eletrônico usado (computador), mas os interlocutores sentem-se numa interação falada”.

Defendemos aqui a ideia de que o MSN *Messenger* é um gênero híbrido, tanto que o seu formato originou um gênero escrito, o MSN de papel. Na perspectiva bakhtiniana, ele seria considerado um gênero primário, por ser um gênero do cotidiano. Bakhtin também não o consideraria oral, pois como se baseia na escrita, os princípios da escrita entram, está registrado; além disso, não é tão fluido quanto a fala.

Retomando a definição dos gêneros virtuais, dentre os quais está incluso o MSN, Marcuschi apresenta a seguinte:

Gêneros virtuais são interativos, geralmente **síncronos** (com simultaneidade temporal), embora escritos. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala - escrita. Além da possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa **integração de recursos semiológicos**. Quanto a isso, há outro aspecto nas **formas de semiotização** desses gêneros relativo ao uso de marcas de polidez ou indicação de posturas. São os conhecidos *emoticons* (*ícones indicadores de emoções*) ao lado de uma espécie de *etiqueta netiana* (*etiqueta da internet*) trazendo descontração e informalidade à formulação (monitoração fraca da linguagem), tendo em vista a volatilidade do meio e a rapidez da interação (MARCUSCHI, 2004, p. 12) (grifos originais).

Com base nisso, pode-se dizer que os gêneros virtuais, em especial o MSN, são instrumentos de comunicação via *online* e, por tal motivo, o uso de elementos semiológicos e de uma escrita abreviada, informal são necessários e exigidos pelo

ambiente virtual para que seja possível ocorrer a agilidade da comunicação e essa se dê de forma interativa.

Conforme Crystal (2001 apud MARCUSCHI, 2004, p. 170):

as interações nos grupos de bate-papos são fascinantes por duas razões: primeiro, porque “providenciam um domínio no qual podemos observar a linguagem em seu estado mais primitivo”; segundo, porque “os grupos de bate-papos fornecem evidências da notável versatilidade linguística entre as pessoas comuns – especialmente o pessoal *jovem*”.

Velame (2008, p. 39) elenca características da linguagem utilizada nesse contexto de gêneros virtuais:

- a) recorrência de períodos curtos e simples, inclusive com o uso de palavras reduzidas e a incorporação de estrangeirismos;
- b) o surgimento de marcas de envolvimento entre os interlocutores, o tom de informalidade e descontração verificado no diálogo;
- c) as interrupções sintáticas, a perda da continuidade conversacional;
- d) hesitações, repetições, paráfrases e marcadores conversacionais;
- e) o largo uso de gírias e neologismos.

Conclui-se que se tem, em termos linguísticos, uma linguagem escrita não monitorada, não submetida a revisões, expurgos ou correções. Consiste numa linguagem em seu estado natural de produção. Desse modo, pode-se dizer que a interação nos bate-papos acontece naturalmente, não há correções ortográficas, nem preocupação com a escrita das palavras, uma vez que o mais importante aqui é fazer-se entender, ou melhor, interagir o mais rápido possível, quase como uma conversa frente a frente – essa questão será retomada adiante.

Crystal (2001 apud MARCUSCHI, 2008, p. 199), na tentativa de descobrir algo acerca do “papel da linguagem na internet e o efeito da internet na linguagem”, frisa três aspectos:

- a) do ponto de vista da linguagem, tem-se uma pontuação minimalista, uma ortografia um pouco bizarra, muitas abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais nada ortodoxas e uma escrita semi-alfabética;
- b) do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, são integradas mais semioses do que o usual, tendo em vista a natureza do meio;

c) do ponto de vista dos gêneros realizados, a internet transmuta de modo muito radical gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é inegável: a internet e todos os gêneros que se ligam a ela são eventos textuais que se baseiam fundamentalmente na escrita. Na internet a escrita continua essencial.

Essa colocação de Crystal traz à tona novamente a questão do hibridismo ou não da linguagem utilizada nos gêneros virtuais. Pode-se depreender que embora sejam gêneros que possuam características da conversação, eles se fundamentam na escrita; sendo assim, são gêneros híbridos, e não orais, como alguns autores defendem.

Com relação à transmutação dos gêneros, já abordada neste estudo e citada no item c) apresentado acima por Crystal, é pertinente destacar que, de acordo com Bakhtin, há gêneros mais flexíveis e outros mais estereotipados. Alguns gêneros novos se distanciam mais dos já existentes, são mais criativos, como é o caso dos gêneros emergentes, denominação dada por Marcuschi (2002), originados em decorrência de uma necessidade sócio-comunicativa e atratividades exercidas pela mídia eletrônica.

Além dos aspectos sócio-comunicativos e funcionais, o suporte textual também pode caracterizar o gênero presente. Como exemplo disso se tem o conjunto de gêneros textuais que estão imergindo com a Internet, mesmo a maioria deles possuindo outros similares em outros ambientes comunicativos, tanto orais como escritos. Nesse sentido, é possível concordar com Marcuschi que:

[...] os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem, em importância, entre as atividades comunicativas ao lado do papel e do som [...] a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo (MARCUSCHI, 2002, p. 13).

Diante do contexto atual, pode-se notar que as novas tecnologias eletrônicas afetam nossos hábitos de ler e de escrever. O MSN de papel é um exemplo disso, já que surgiu em decorrência da existência de programas utilizados virtualmente, sobretudo o MSN.

As novas produções (hiper)textuais, consubstanciadas pelas novas tecnologias, de fato, permitem a reavaliação e até (re)construção de nossas práticas

sociais, podendo fazer com que elas “mudem e alterem de forma tal a constituírem um novo evento” (MARCHUSCHI, 1999, p. 3). Ou, de acordo com Lankshear e Knobel (1997 apud PINHEIRO, 2007, p. 139):

Práticas sociais baseadas no texto digital têm fornecido um novo escopo para experimentação e criatividade evidentes no desenvolvimento de novos vocabulários, sinais e códigos pelos participantes. Isso comprova mais uma vez o desejo humano pela atividade, pela invenção e pela prática transformativa.

Conforme mencionado anteriormente, além do MSN e outros gêneros virtuais semelhantes, outros gêneros perpassam o MSN de papel, dialogando com esse, como o bilhete e a conversação, por exemplo, os quais serão abordados a seguir.

Diante da diversidade de gêneros com os quais o MSN de papel dialoga, é possível deparar-se com essa prática com outra denominação. Há lugares, por exemplo, onde o MSN de papel é denominado torpedinho, isso ocorre devido aos torpedos dos celulares, que também surgiram com o avanço tecnológico e são mensagens rápidas de enviar, ágeis, assim como o MSN e, por conseguinte, o MSN de papel.

O bilhete é outro gênero do qual o MSN de papel descende, embora a denominação deste em nada retome aquele. O bilhete é um gênero caracterizado pela brevidade. Corroborando essa ideia, Coscarelli (2007) aponta que o bilhete tem como uma de suas características ir direto ao assunto, nem sequer se cumprimenta o interlocutor.

A relação do MSN de papel com o bilhete reside justamente no suporte, que é o papel, na brevidade dos comentários enviados e na intenção de certo “sigilo”. Quanto às diferenças entre tais gêneros, a principal consiste na réplica; enquanto o bilhete é enviado sem a intenção de uma devolutiva por escrito – pelo menos não naquela mesma folha de papel -, com o MSN de papel ocorre o oposto, envia-se esse e obtém-se uma réplica, uma resposta. Nota-se, então, que na origem a prática é semelhante.

A própria conversação também é um gênero que originou o MSN de papel, ela é uma característica do MSN, o qual, por sua vez, transmite-a ao MSN de papel.

Velame (2008, p. 38) cita a proximidade que há entre o MSN e o gênero conversação; no exemplo a seguir, cita a conversa telefônica como um exemplo do gênero conversacional:

A dimensão temporal desse tipo de interlocução é caracterizada principalmente pela sincronidade, aproximando-se muito de uma conversa telefônica, porém, devido às especificidades do meio que põe os interlocutores em contato, estes devem escrever suas mensagens. Apesar da nítida sensação de estarem em uma conversa face a face, os enunciados que estão sendo produzidos são construídos num texto falado por escrito.

Marcuschi (1986) explica que a conversação é o gênero básico da interação humana e possui as seguintes características:

- a) interação entre pelo menos dois falantes;
- b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- c) presença de uma sequência de ações coordenadas;
- d) execução numa identidade temporal;
- e) envolvimento numa “interação centrada”.

Ao pensar essas características no MSN de papel, pode-se dizer que ele atende a todas, o que confirma sua semelhança com o gênero conversação.

Steger (apud MARCUSCHI, 2008), faz distinção entre dois tipos de diálogos:

- a) Diálogos assimétricos: um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação, assim como exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s). Exemplos dele são as entrevistas, os inquéritos e a interação em sala de aula;
- b) Diálogos simétricos: os vários participantes têm supostamente o mesmo direito à autoescolha da palavra, do tema a tratar, bem como de decidir sobre seu tempo. Enquadram-se nesse as conversações diárias e naturais.

Pode-se considerar que o MSN seria um diálogo simétrico e, conseqüentemente, o MSN de papel também.

Em outra obra, Marcuschi (2008, p. 198) apresenta a relação da conversação face a face com o bate-papo online, no qual se pode enquadrar o MSN:

Tomemos o gênero mais praticado no dia-a-dia, a *conversação espontânea* realizada face a face [...]. Que aspectos da relação face a face transferem-se para o novo meio? [...] O que muda quando a relação *interpessoal* passa a ser uma relação *hiperpessoal*, como no caso de um *bate-papo* em *aberto*? Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o quadro que forma a noção do gênero. Em suma: muda o gênero.

A entrevista, mais especificamente a entrevista pingue-pongue, também é um gênero que apresenta semelhanças com o MSN de papel, sobretudo nos moldes em que fora utilizado com finalidade pedagógica, visto que o diálogo nas redações analisadas se inicia com uma pergunta e, no decorrer do texto, há o surgimento de outras perguntas. Além disso, o diálogo vai se desenvolvendo a partir do que foi dito pelo outro.

Borba (2007, p. 29) diz acerca do gênero entrevista: “Enquanto instrumento de coleta de informação, a entrevista é uma conversa (diálogo) com o intuito de obter e registrar declarações de fontes, ou conseguir informação necessária à produção de texto sobre determinado assunto”.

Silva e Rodrigues (2009, p. 168) explicam que entrevista pingue-pongue:

é o termo mais recorrente na esfera de trabalho do jornalismo e, sobretudo, no jornalismo de revista, para identificar as entrevistas que apresentam textualmente a sequência de perguntas e respostas, que são resultado da renúncia da entrevista face a face.

De acordo com Oliveira (2002), no jornalismo, a entrevista é concretizada tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Na modalidade oral, consiste em um importante gênero constitutivo da mídia radiofônica e televisiva. É mais recorrente aparecer, tanto no rádio quanto na TV, em forma de pergunta e resposta (pingue-pongue) entre entrevistador e entrevistado. No suporte jornal ou revista, também se realiza em forma de pergunta-resposta (pingue-pongue) (OLIVEIRA, 2002).

No MSN de papel, no entanto, a modalidade escrita não é a transcrição da fala; tudo já ocorre através da escrita, não há oralidade. O que há de semelhante é o “vai e vem” entre os interlocutores.

Na entrevista pingue-pongue os interlocutores ocupam lugares diferenciados, há aquele que pergunta (entrevistador) e o outro que responde (entrevistado) (SILVA; RODRIGUES, 2009); no MSN de papel, entretanto, esses papéis não são estabelecidos, eles se invertem a todo momento no decorrer da interação.

Nota-se que o gênero MSN de papel possui um forte diálogo com os chats de internet, sobretudo o MSN, com o bilhete, a conversação, dentre outros; mas isso não ocorre apenas com esses gêneros, em diversas esferas há diálogos entre

gêneros, conforme já abordado neste estudo e explicado por Fiorin (2008, p. 65) a seguir:

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido.

Compreendida a origem do nome MSN de papel, é pertinente investigar o motivo que levou os alunos a passarem a produzir esse gênero em sala de aula e o porquê foi adotado como atividade escolar.

1.3. O que é o MSN de papel em sua origem

O MSN de papel consiste na interação escrita, em forma de conversa via folha de caderno. Pode envolver dois alunos ou mais, sendo que a interação desenvolve-se mediante a troca de turnos, que pode ter o formato pergunta/resposta, assertiva/réplica. Enfim, é o desenrolar de uma conversa de *chat* dentro da sala de aula com uma ferramenta diferente da usual, pois é o que se encontra disponível para eles.

Conforme já mencionado, é uma maneira encontrada pelos alunos para se comunicar em sala de aula sobre assuntos que não se referem aos conteúdos abordados pelo professor. É uma prática bastante recorrente entre os jovens e que os agrada muito, prova disso são duas imagens coletadas em uma rede social (Anexo 1 e 2) relativas ao MSN de papel; uma delas traz a seguinte frase: “MSN de papel: minha diversão na escola”; enquanto a outra traz: “MSN de papel, quem nunca”. A primeira reflete o quanto tal prática é agradável aos jovens, já a segunda mostra o quanto ela é recorrente.

De acordo com Bakhtin, os enunciados são produzidos de acordo com as esferas de ação e determinados pelas condições específicas de cada esfera, bem como por suas finalidades. Pode-se dizer, então, que essa prática surgiu possivelmente para que os alunos consigam se comunicar sobre assuntos outros dos abordados em aula sem que o professor note, ou, pelo menos, não lhes

repreenda da maneira como faria se eles estivessem desenvolvendo esse assunto oralmente.

Em consonância com a ideia de escolha do gênero, já citada neste estudo, a Linguística Textual postula que

O agente produtor escolhe no intertexto o gênero que lhe parece adequado. O intertexto é formado pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações (KOCH, 2003, p. 55).

Assim, pode-se dizer que há a escolha do gênero discursivo adequado à situação comunicativa almejada e que a competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou não em cada uma das práticas sociais.

O MSN de papel consiste em uma prática colaborativa de escrita. Allen, Atkinson, Morgan (1997, p. 70) apontam para o aspecto sociointeracional das práticas colaborativas de escrita (doravante, PCE). Para tais autores, essas práticas se constituem por meio de colaboradores “que produzem um documento compartilhado, engajando-se numa interação substantiva sobre o documento e compartilhando o poder e a responsabilidade de tomada de decisões sobre ele”.

Nessa perspectiva, Moraes e Paz-Klava (2004) abordam que a interação nas PCE é algo relacional, ocorre entre os próprios indivíduos ou entre eles e o contexto em que estão inseridos ou agem. Nesse sentido, as práticas colaborativas de escrita se constroem por meio da interação entre sujeitos que, ao utilizarem a forma escrita, como ocorre nesta pesquisa, são (re)conhecidos pelo(s) outro(s) por meio da leitura daquilo que escreveram, buscando, através da informação do(s) outro(s), construir um conhecimento que, por sua vez, também se transformará em informação que será disponibilizada para o(s) outro(s), e assim por diante.

É pertinente destacar também a linguagem que os alunos colocam em uso no MSN de papel: informal, espontânea, muitas vezes, com abreviações utilizadas no gênero virtual.

1.4. O MSN de papel na prática pedagógica

Antes de abordar o gênero na prática pedagógica, é pertinente apresentar o modelo de um deles, o qual está exposto a seguir:

Crianças e adolescentes na internet

M.: O que você acha de crianças e adolescentes na internet?

L.: acho que não deviam deixar as crianças mexerem na internet, pois é muito perigo se o pai não estiver em cima pra ver o que tá acontecendo e você, o que acha?

M.: Também acho perigoso crianças na internet. O certo é deixar o computador na sala para toda hora alguém ficar olhando.

L.: É verdade, eu também acho que os pais deviam aconselhar seu filho sobre os perigos, pois aconteceram tantas coisas com as adolescentes que marcaram encontro pela internet, acabaram desobedecendo seus pais para pode se encontrar com os meninos, a maioria das vezes os pais nem sabiam.

M.: É mesmo mas a internet não traz somente prejuízos ela nós ajuda a encontrar informações, fazer trabalhos, pesquisar, etc. Hoje em dia é praticamente impossível não utilizar a internet.

L.: É verdade mais eles tinham que cotar os sites inadequados para as crianças e para os adolescentes menores de 18 anos, mais é impossível viver sem internet hoje em dia.

M.: mas bem que hoje em dia é possível os pais bloquearem os sites impróprios para menores. Com isso, garantiria mais segurança para os seus filhos.

L.: Sim mais os pais não conseguem garantir segurança para seus filhos no computador, pois para garantir a segurança é só quando os filhos estão pequenos.

M.: É mesmo cada pai deve se responsabilizar pela segurança de seu filho, a melhor coisa a fazer é conversar para que nada aconteça.

Em relação ao modelo acima exposto, é interessante destacar que ao produzirem o texto os alunos escreviam seu nome na frente do seu dizer, mas aqui, por questões éticas, foram mantidas para a identificação do locutor apenas as iniciais.

Apresentado o modelo utilizado na prática pedagógica, a seguir será feita a abordagem em torno dessa utilização do gênero,

O MSN de papel é largamente utilizado pelas crianças e jovens, até mesmo por adultos, em sala de aula, já que, conforme mencionado, é uma prática desenvolvida para a realização de conversas paralelas no decorrer da aula; porém, não é essa utilização do MSN que este trabalho se propõe analisar, mas sim a adoção desse gênero na prática pedagógica visando o ensino/aprendizagem do texto argumentativo; o que faz com que ele se transmute em outro gênero, fenômeno já abordado neste estudo. Porém, cabe aqui mais uma colocação sobre ele:

Este processo é designado, por Bakhtin, de transmutação, fenômeno que explica a formação dos gêneros complexos, os quais são originados dos gêneros primários que, ao se transmutarem de uma esfera para outra, geram novos gêneros com um estilo similar ao domínio discursivo que o absorveu (ABREU, 2009, p. 4).

Também nesse sentido:

Não só cada gênero está em incessante alteração; também está em contínua mudança seu repertório, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem e ficam mais complexas, gêneros desaparecem ou aparecem, gêneros diferenciam-se, gêneros ganham um novo sentido (FIORIN, 2008, p. 65).

Com relação à adoção de um gênero não escolar como escolar, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) abordam que “toda introdução de um gênero na escola faz dele, necessariamente, um gênero escolar, uma variação do gênero de origem. O que muda são os tipos e graus de variação”.

Retomando reflexões apresentadas na introdução deste estudo acerca do desinteresse dos jovens pela escrita escolar e contrastando isso com o fato de que eles escrevem o tempo todo, a observar pelo MSN de papel no espaço em sala de aula, faz-se pertinente buscar e analisar alternativas que associem essas práticas, revertendo o quadro que a maioria dos professores de produção de textos vivencia na atualidade. O MSN pode se apresentar como uma alternativa, e é isso que este estudo busca analisar.

Levando em consideração a prática do MSN de papel, já descrita aqui, deve-se questionar se de fato os alunos não gostam de escrever ou se a prática que lhes é fornecida, dentro de um molde, é que desencadeia o desinteresse dos mesmos e leva-os a se afastar da prática de escrita escolar.

Há que se mencionar, ainda, que as práticas de produção de textos que a escola exige do aluno, além de despertar pouco interesse neles, mostram-se bastante complexas para muitos, para não dizer a maioria. Talvez essa “antipatia” recorrente pela produção de textos que se tem verificado pode ser resultado da complexidade que assume para os indivíduos aqui mencionados, tornando-se uma tarefa árdua para eles. Essa é uma questão importante, irei retomá-la posteriormente.

Ainda, é importante atentar que, muitas vezes, os professores não fornecem atividades verdadeiramente significativas para que os alunos tornem-se produtores de textos eficientes. Quanto a isso, Bressanim e Petroni (2008, p. 121) fazem uma colocação interessante: “Para isso, apresentar conceitos prontos e uma série de exercícios de fixação, desinteressantes e ineficientes, contrapõe-se à tarefa que nos propomos realizar, calcada no incentivo à leitura e à escrita no ambiente escolar”.

Lopes-Rossi (2002) expõe que a escola tem se centrado ainda, de maneira geral, no trabalho com a narração, dissertação e descrição, o que torna a atividade de redação muito limitada, pois, dentre outros fatores, leva em consideração os fatores gramaticais e de organização do discurso desvinculados de sua função e circulação social.

Cabe à escola propiciar ao aluno o contato com a diversidade textual que circula na sociedade, inclusive dentro da própria escola, com os textos/discursos de diferentes áreas, diversidade à qual ele nem sempre tem acesso, ou com a qual ele não sabe lidar, por falta de um trabalho sistemático de exploração dos diferentes tipos de textos, gêneros discursivos (PETRONI, 2008, p. 13).

Petroni (2008) aponta que uma das grandes dificuldades relativas à leitura e à produção de escrita na escola consiste na falta de domínio de recursos que deem ao aluno possibilidade não de apenas identificar, mas assumir em seu texto, e por meio dele, uma atividade dialógica, baseada na interação, na interlocução. Faltam-lhes, ainda, recursos que os levem a compreender e produzir um discurso dirigido a alguém, numa situação real de interação, que permita a ele expressar uma intenção ou uma vontade discursiva. A autora defende que essa dificuldade é resultante de uma concepção de ensino e de linguagem que não leva em conta o enunciado – no sentido bakhtiniano do termo - como “real unidade da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 274).

Para Bakhtin (2003, p. 283), “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas”.

Tomando como base tal raciocínio, Petroni (2008) defende que esse se aplica, ou deveria ser aplicado, à aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, como práticas sociais valorizadas, legitimadas, historicamente construídas e que se influenciem mutuamente; seu processo de ensino-aprendizagem deveria ocorrer da mesma forma que ocorre o da aprendizagem da oralidade.

Como se sabe, um dos motivos que explica o fracasso do ensino de produção de texto, bem como da leitura, é o modo artificial com que tais atividades são propostas na escola.

Conforme Geraldi, com tais atividades, o aluno fica sem ter o que dizer e também sem razão para fazê-lo, uma vez que não se estabelece uma finalidade para sua produção escrita; fica sem um interlocutor a quem dizer o que há a dizer, visto que, muitas vezes, apenas o professor ocupa esse lugar. Sem ter domínio dos mecanismos linguísticos e discursivos que possibilitam transformar a língua em discurso, além da instauração de um locutor de tal discurso e da construção coesa e coerente, o aluno não é convidado a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o aluno é excluído do seu próprio processo de ensino-aprendizagem; tal exclusão traz como consequência a reprodução, a não aprendizagem, da qual os professores se ressentem.

Levando em conta o processo natural pelo qual o sujeito se constitui, na e pela linguagem, a melhor concepção de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é, certamente, aquela que possibilita o jogo interlocutivo que perpassa as relações sociais. Ao assumir tal concepção, assume-se igualmente o fato de a linguagem ser uma atividade de interlocução que se realiza em diversas instâncias sociais e é desenvolvida em um processo real de trabalho linguístico “tenso, denso e precário”, constitutivo da própria linguagem, bem como dos sujeitos que dela participam.

Depreende-se, assim, que dentro do contexto educacional, sobretudo no ensino da linguagem, deve-se levar em conta que a linguagem, segundo Bakhtin (1987), é interação, só existe pelo outro, é uma prática social, e isso não pode ser desconsiderado no processo de ensino-aprendizagem. Geraldi (2010) explica que a compreensão, a aprendizagem da linguagem se constrói no processo de interlocução.

De acordo com os autores, fica nítido que a interlocução é de extrema importância para a aprendizagem da linguagem. A interlocução ocorre em qualquer tipo de produção de texto, mas, conforme já mencionado, nem sempre o aluno tem nítido esse processo ao elaborar um texto, pois o seu interlocutor não está “evidente”, o que pode dificultar o seu comprometimento na elaboração do seu texto.

Considerando o que se expôs acima, o MSN de papel possui um interlocutor evidente – o que nem sempre ocorre com outros gêneros -, o que permite estabelecer uma relação interlocutiva, na qual ele tem de fato de se dirigir a alguém.

[...] não basta ter o que dizer, e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, o aluno não tem para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever (GERALDI, 2010, p. 98).

Recorrendo a Bakhtin, pode-se concluir que esse gênero proposto funciona porque possui bases reais de interlocução e, segundo o que esse teórico defende, é assim que funciona a linguagem.

A ideia aqui desenvolvida, como já salientado, foi elaborada de acordo com práticas de produção paralelas dos meus alunos dentro da sala de aula, o que os envolveu e estimulou no que tange à produção de textos; essa ideia mostra que é necessário que o professor busque recursos, procure aproveitar acontecimentos que surgem na sala de aula para a sua prática pedagógica.

[...] a escola como lugar de aprendizagem, o capital cultural e objetos desconhecidos penetram na escola e a aprendizagem não pode ser organizada como se ocorresse linearmente: há que se considerar os acidentes, os acontecimentos, os acasos, os desenvolvimentos proximais e até mesmo o reconhecimento de que não há um ponto de chegada definitivo, mas sempre um novo patamar que permite outros avanços (GERALDI, 2010, p. 77).

O professor deve ser reflexivo, não se limitar a ensinar aquilo que já vem pronto e, portanto, transmitir saberes prontos aos seus alunos, como se esses fossem uma espécie de receptáculo vazio (GERALDI, 2010). Essa postura não é condizente com o que os alunos necessitam hoje, tendo em vista as mudanças sociais e as demandas trazidas por elas, por isso é necessário saber aproveitar os acontecimentos da sala de aula, como ocorre com a ideia proposta neste projeto.

Seria absolutamente tolo imaginar que no entrecruzamento das crises a escola não estaria implicada. E a identidade da profissão de professor permaneceria intocada. Felizmente estamos ultrapassando o modelo de professor 'controlador do processo de aprendizagem do aluno', operador da parafernália diático-pedagógica. Na crise, gesta-se o novo (GERALDI, 2010, p. 92).

Bakhtin (1997) expõe que as esferas da comunicação humana são compostas por um repertório de gêneros que lhes são próprios. Dependendo das esferas, se dividem em dois grupos; os primários são próprios das circunstâncias que envolvem uma comunicação verbal espontânea, como o diálogo e a carta, por exemplo; já os secundários veiculam enunciados típicos de uma comunicação cultural mais complexa e evoluída, principalmente escrita, exemplo desses são o romance e o discurso científico (BAKHTIN, 1997).

Segundo Bakhtin (1997), à medida que essas esferas se complexificam, os gêneros também tenderão a se reformatar, pois entram em um processo complexo de formação para dar conta das novas necessidades que surgem nas esferas. Bakhtin designa esse processo de transmutação, a qual origina novos gêneros.

De acordo com essa consideração de Bakhtin, pode-se concluir que os gêneros, entre os quais se incluem aqueles trabalhados na escola, devem transmutar-se, adaptando-se às necessidades que se impõem. Porém, isso não é o que se nota, de maneira geral, na prática pedagógica, os professores, em sua maioria, continuam presos somente aos modelos há muito convencionados.

Pode-se dizer que o gênero "MSN de papel" – quando adotado como gênero escolar - acaba sendo uma transmutação de outros gêneros, envolvendo primários e secundários, já que incorpora aspectos de bilhete, *chat* e, ao mesmo tempo, não deixa de ter o aspecto mais formal exigido pelo ambiente escolar. Porém, este debate pode assumir amplitudes maiores que devem ser desenvolvidas ao longo do trabalho propriamente dito.

Tratando de maneira mais específica o ensino da argumentação, a escola não encara a complexidade que alguns gêneros possuem, como é o caso dos argumentativos, por exemplo, os quais, é válido salientar, são os que interessam neste estudo, já que foram eles os desencadeadores da utilização do MSN de papel na prática pedagógica. Por tal razão, faz-se pertinente abordar aqui questões acerca do ensino da argumentação e de gêneros que a envolvem e exigem.

Dando sustentação a tal ideia, Bressanin e Petroni (2008) apontam que a dissertação – que é, em geral, argumentativa - é caracterizada por uma certa “artificialidade”, visto que foi construída para o ensino da escrita e não existe fora do ambiente escolar.

No entanto, a argumentação está presente em inúmeras situações do cotidiano, conforme expõe Billig (1987 apud LEITÃO, 2011, p. 14):

A argumentação está presente nas mais diferentes esferas da vida diária. A ela recorremos tanto em situações corriqueiras do dia a dia (decisões sobre compras, defesa de direitos, apoio a causas, entre tantas outras), como no exercício de atividades profissionais e institucionalizadas (decisões em contexto médico, jurídico, educacional, político etc.). Tipicamente, recorremos à argumentação em situações públicas nas quais se faz necessário defender ideias diante de outros que não partilham conosco (ou assim o cremos) dos mesmos pontos de vista. No entanto, à argumentação também recorremos em contextos privados, quando 'argumentamos conosco mesmos' engajados numa espécie de diálogo interno que permite explorar os prós e contras de questões controversas e/ou decidir entre diferentes cursos de ação que se apresentam. Vista sob esta ótica, a argumentação é não somente uma atividade discursiva da qual os indivíduos eventualmente participam, mas, sobretudo, uma forma básica de pensamento que permeia a vida cotidiana -quer este pensamento ocorra de forma pública e interpessoal, quer aconteça num plano privado e intrapessoal.

Essa artificialização da argumentação trazida pelo trabalho apenas com a dissertação faz com que os alunos não percebam a argumentação como uma atividade que está presente em diversos momentos da sua vida, dentro e fora da escola.

A importância de se trabalhar a argumentação é defendida pelos PCNs, esses incentivam a “[...] possibilidade de [o aluno] poder expressar-se autenticamente sobre questões efetivas” (BRASIL, 1998, p. 40).

Gavazzi (s/d) defende que, assim, os temas polêmicos são pertinentes, pois, sendo inerentes aos temas sociais, possibilitam o trabalho com a argumentação, que constitui uma capacidade relevante para o exercício da cidadania, por meio da análise de maneiras de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que propõe, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento das questões sociais, e assim por diante (BRASIL, 1998, p. 41).

Em decorrência, os manuais didáticos disponibilizam vasto material para se promover a discussão de temas, assim como propostas de encadeamento de ideias

(os “esqueletos argumentativos”, com introdução, desenvolvimento e conclusão). Outros, em quantidade bem menos expressiva, já trazem noções como pressupostos, premissas, silogismos, dentre outros, ainda que de forma pincelada.

Entretanto, a “identificação/ análise das formas de convencimento” que esses materiais disponibilizam ainda não é contemplada da maneira devida; ao contrário, a percepção do tipo de argumento, bem como a orientação que sugerem, apresentam-se de modo muito generalizante (GAVAZZI, s/d). O aluno, então, não é surpreendido com informação nova, que forneça a ele um maior domínio da escrita dissertativa.

Para Lopes-Rossi (2002), a argumentação, como outras maneiras de organização do discurso, é realizada por meio de características textuais e condições de produção e circulação específicas, como o artigo de opinião, a resenha, o editorial, dentre outros. Destaca, entretanto, que a argumentação se faz presente em todo discurso; o autor cita como exemplo um relato de pesquisa; esse pode ser classificado como um texto narrativo, mas, se tomado em seu contexto enunciativo, possui caráter argumentativo, uma vez que busca convencer o leitor de que a pesquisa desenvolvida é bem feita. Segundo afirma a mesma autora, “estudar ou escrever uma argumentação, portanto, é algo mais complexo do que entender ou reproduzir aquele texto dissertativo (ou argumentativo) que tradicionalmente se cobra dos alunos na escola nas tarefas de redação” (2002, p. 23). É justamente tal reprodução de dissertação que é preciso evitar.

Portanto, colocar em cena as técnicas argumentativas na escola forneceria, provavelmente, ferramentas para que esse aluno argumentasse com mais segurança e, principalmente, com mais criatividade. Em outras palavras, permitiria que compreendesse “[...] a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los” além de aprender “[...] a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático” (BRASIL, 1998, p.40).

Mesmo considerando que a argumentação é presente no cotidiano dos indivíduos desde muito cedo, desde a infância, é preciso que a escola forneça instrumentos para que essa prática ganhe consistência, conforme expõe Leitão (2011, p. 16):

Mesmo que se reconheça que crianças argumentação, desde muito cedo (2-3 anos), um longo caminho de desenvolvimento há de ser percorrido até que o façam com níveis de articulação e qualidade 'que caracterizam um pensamento crítico-reflexivo sobre a realidade.

Ao se considerar que cabe à escola, por lei, a promoção do acesso do aluno ao domínio da leitura e da escrita, e se for constatado que esse não ocorre de maneira eficiente, é preciso não só conhecer as razões desse problema, mas também buscar alternativas para a sua solução (PETRONI, 2008)².

Os gêneros devem ser trabalhados com os alunos a partir de experiências significativas, conforme Lopes-Rossi (2002, p. 29) expõe: “Por suas características, cada gênero tem que ser reconhecido e praticado em experiências sociais ou escolares significativas”.

No tocante à argumentação, é preciso o “planejamento de ambientes educacionais que, de fato, possibilitem o desenvolvimento de competências argumentativas - sem as quais não se podem formar indivíduos críticos” (LEITÃO, 2011, p. 16). Porém, isso não ocorre na maioria das vezes, o que faz com que gêneros dessa natureza se complexifiquem ainda mais para os alunos.

Dentro da minha prática pedagógica passei a observar justamente o seguinte problema: o quanto muitos de meus alunos têm dificuldade para produzir um texto dentro dos moldes ou padrões legitimados pelo ensino, mesmo quando eles possuem um certo conhecimento do assunto a ser desenvolvido; observei, em especial, uma sala de oitava série (nono ano) bastante desmotivada, por ser composta, em sua maioria, de alunos repetentes que, por essa situação, apresentavam dificuldade, talvez resistência, para compreender os conteúdos escolares, inclusive a produção de textos e, diante disso, muitos professores consideravam que eles não sabiam escrever. Dentro desse contexto, é pertinente expor um parecer de Petroni (2010, p. 10):

Há uma crença generalizada de que os alunos não sabem falar nem escrever. Esquece-se, na maioria das vezes, de delimitar, primeiramente, em que fala e em que escrita e, posteriormente, em que espaço de comunicação se está pensando ao se fazer essa afirmação.

Perante tal situação, passei a refletir então sobre como poderia “desbloqueá-los”, estimulá-los a escrever, a produzir textos. Para tanto, era necessário um ponto de partida, já que tenho ciência da importância do estudo de diversos gêneros e tipologias textuais para se formar um bom domínio da comunicação escrita.

² O MSN de papel na prática pedagógica é adotado com esse objetivo.

Ao observá-los, notei a utilização do “MSN de papel” e o quanto esse tipo de escritura era envolvente para eles. Foi quando percebi a possibilidade de adotar essa prática nas aulas de produção de texto.

Na prática “espontânea”, ou seja, na forma original do “MSN de papel”, os indivíduos envolvidos conversam, via folha de papel, sobre variados assuntos. Um escreve e passa para outro(s), o qual por sua vez, dá continuidade à conversa e, após escrever, devolve a folha para aquele que o enviou ou para algum outro participante da situação de interação.

Na prática pedagógica, no entanto, o tema era previamente estabelecido pela professora e era desenvolvido por uma equipe de dois ou três alunos, os quais se uniram por escolha dos próprios. Após a apresentação do tema, um aluno de cada equipe iniciava a interação utilizando a folha de papel; ao escrever algo sobre o tema, passava a folha ao colega, e a interação ia ocorrendo nos moldes do “MSN de papel”; a troca de turnos ocorria a todo momento.

Tendo em vista que a linguagem é interação, o professor deve fazer com que o aluno coloque a língua em prática com o outro, pois é assim que se aprende a utilizá-la, conforme já defendido neste estudo. Todo o texto possui um interlocutor, pois sempre é produzido para alguma finalidade, com algum objetivo, seja na vida, seja na escola; porém, no MSN de papel, os interlocutores, que estão inseridos na interação de maneira direta, têm em mente seu interlocutor e conseguem argumentar com mais naturalidade, além de se sentirem mais seguros, pois não são escritores proficientes e se sentem intimidados com a escrita escolar.

Ao utilizar esse gênero textual com a sala mencionada, obtive resultados bastante esclarecedores. Os alunos demonstraram interesse e envolvimento significativo com esse tipo de texto, conseguiram desenvolver suas ideias e estabelecer de fato uma relação de interlocução. As respostas foram mais satisfatórias quando comparadas à produção de textos a partir de gêneros e propostas convencionais.

É importante ressaltar que a ideia em questão não tem por pretensão substituir os gêneros textuais convencionados por documentos e diretrizes de ensino, mas sim possibilitar que o aluno compreenda a finalidade da produção de texto, perceba que há um interlocutor para quem ele deve se dirigir e consiga desenvolver seus argumentos. Tendo um interlocutor bem definido, é possível que o aluno consiga alcançar de maneira menos trabalhosa esses objetivos.

É relevante destacar que a linguagem utilizada no MSN quando adotado na prática pedagógica difere bastante daquela utilizada no MSN de papel original, criado pelos alunos; isso ocorre porque são produzidos em situações comunicativas diferentes, com propósitos diferentes e, ainda, para interlocutores diferentes, já que na modalidade em questão o professor também é um interlocutor, diferente do caso anterior.

2. O MSN DE PAPEL COMO ATIVIDADE RESPONSÁVEL/RESPONSIVA

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa; toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, [1952-1953] 2000, p. 290).

Este capítulo analisará o *corpus* do estudo a partir do conceito bakhtiniano de linguagem como atividade responsável/responsiva. Analisar-se-á, então, o processo de escrita do aluno como uma resposta a outros discursos existentes, com os quais estabelece diálogo.

Para tanto, primeiro será realizado um percurso teórico, apresentando os conceitos bakhtinianos de responsividade/ responsabilidade, dialogismo, alteridade e posição de escuta. Após, serão apresentadas as análises de três produções de alunos levando em conta tais conceitos.

2.1. Percurso teórico

A teoria bakhtiniana defende que a linguagem se dá na interação “A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1981, p.127).

Depreende-se que é na interação que a língua se constitui, ou seja, sempre há um interlocutor para a enunciação; os interlocutores constituem e são constituídos um pelo outro.

De acordo com Bakhtin (1981, p.112), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”.

Bakhtin ([1929] 1981, p. 113) completa,

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

A linguagem, portanto, é interação; ao falarmos estamos interagindo com o outro. Ao comunicarmos estamos dialogando com o outro, pois as palavras não são só daquele que fala, são criadas na interação com o(s) outro(s), conforme explicitado na citação a seguir: “O discurso nasce do diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (BAKHTIN, 1998, p. 88-89).

O enunciado, portanto, “não passa de um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão e antecipa-as” (BAKHTIN, 2006, p. 101).

Pode-se depreender, assim, que o discurso, a enunciação, o texto são destinados a um outro, que a apreende; mas esse não é, no entanto, “um ser mudo, privado de palavra, mas ao contrário, um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN, 1988, p.147). Isso indica que a enunciação é mediada por um discurso interior que é colocado em relação com um exterior, num processo de compreensão da palavra-alheia até que se torne palavra-própria (MIOTELLO *et al*, 2012).

Constituímo-nos, portanto, através do outro. Isso é o que Bakhtin denomina de dialogismo.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010, p. 209).

Pode-se afirmar, então, que constantemente internalizamos e trazemos à tona os discursos dos outros. Em outras palavras, “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294).

Não se pode falar, portanto, em enunciação exclusiva de um interlocutor, conforme assevera Bakhtin (1992[1953], p. 79) “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”.

Dentro dessa perspectiva, os enunciados, entendidos como unidades reais da comunicação discursiva, organizam-se como elos em uma vasta cadeia complexa, formando um intercâmbio linguístico. O interlocutor é dotado de uma responsividade ativa, a qual garante a materialização da compreensão. Pode-se dizer, então, que quando enunciamos, estamos ‘respondendo’ a outros enunciados. Isso é o que Bakhtin define como atitude responsiva.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de outra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Também nesse sentido, Geraldi aponta: “toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro” (GERALDI, 2010, p. 140).

Assim, é válido destacar ainda: “O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Embora aquilo que se diga seja uma réplica a outros dizeres, esse dizer possui a singularidade do eu, a qual, segundo Ponzio (2010, p. 37), é “a singularidade da sua palavra em reportar-se a palavra alheia”.

Deve-se reconhecer o texto, então, a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas nas quais circula, bem como do fato de que ostenta a assinatura de um sujeito constituído por discursos históricos, sociais e culturais.

Conforme já mencionado, a enunciação vai se formando a partir da compreensão da palavra alheia que se transforma em palavra própria, mas, de acordo com Miotello *et al* (2012), isso só se efetiva numa relação de escuta, num silêncio respondente ao outro; quando o sujeito apreende a enunciação do outro e

responde “ainda que seja com um compreensão responsiva ativa muda ou como ato-resposta baseado em determinada compreensão” (BAKHTIN, 1992, p. 294).

Em seus modos de funcionamento discursivo, a linguagem oferece, desde sempre, um exemplo inigualável de articulação entre o dado e o a ser determinado no evento particular. O enunciado abstraído de sua enunciação perde os laços que o ligam à vida: palavra morta que somente recebe novo sopro vivificador quando reintroduzida em novo processo de enunciação. Os sulcos abertos no ar pela palavra enunciada não levam aos ouvidos sentidos prontos e acabados: levam impulsos à compreensão participativa que engloba mais do que a mera remessa a objetos e a fatos. Há vida na voz que fala; há vida no ouvido que escuta. Nos sulcos lineares traçados pelas letras das palavras escritas, produtos de enunciações, os olhos do leitor não enxergam letras alinhadas, objetos referidos, histórias contadas, mas julgamentos de valor, inusitadas metáforas que escondem ou desvestem crenças consolidadas, um porvir a ser realizado (GERALDI, 2004, p. 84).

Para Ponzio, colocar-se em posição de escuta consiste em compreender o sentido do enunciado único, irrepitível, da enunciação não reiterável (MIOTELLO et al, 2012). Nas palavras de Ponzio (2010, p. 49), essa escuta não consiste em uma escuta como “querer ouvir, conceder audiência, mas escuta como não indiferença pela alteridade de palavra, como abertura a outra palavra, como acolhida”. A escuta que exige o calar, que nada tem a ver com o silêncio. O silêncio está atrelado ao ouvir, ao se fazer ouvir, é relativo à identificação do som, das unidades reiteráveis da língua e da condição limítrofe do sujeito entalhado por uma identidade. Há, então, uma diferença substancial entre o querer ouvir e o escutar.

Ponzio (2010, p. 55) aponta que o querer ouvir “obriga a dizer, impõe a monofonia, a pertinência às perguntas, a coerência, a não contradição”, é uma imposição da língua, condição necessária à percepção do som e conseqüente identificação das estruturas reiteráveis da língua. O silêncio é a sua condição correlata, que permite penetrar as estruturas de ordem física, acústica e fisiológica e, assim, possibilita a percepção dos sons e a identificação dos signos verbais. Em contrapartida, a escuta tem relação com o calar, suas dimensões se circunscrevem às condições de compreensão do sentido da palavra, da enunciação. Constata-se, então, que a escuta é a condição para a compreensão responsiva.

A escuta ocorre de modo a distinguir, de um lado, o plano reiterável, que corresponde às unidades da língua, o significado e, de outro, o plano não reiterável, o qual sugere a compreensão do sentido da palavra viva, isto é, a palavra inacabada

e ininterrupta. A escuta consiste, então, na arte da palavra, no encontro de palavras; é não indiferença ao outro (PONZIO, 2012).

Bakhtin ensina que a palavra do Outro é uma condição em toda a ação do Eu, Ponzio faz um acréscimo valioso a tal pensamento, institui o diálogo como a condição de existência do Eu – o sujeito. O Eu só existe na relação com o Outro, e o diálogo não consiste em uma iniciativa ou concessão do Eu, na verdade, ele faz parte da sua constituição, é condição para ele subsistir (MIOTELLO *et al*, 2012).

Embora as relações dialógicas sejam constituídas pelo outro, ou seja, nossos enunciados sejam construídos na relação com o outro, na interação, o locutor é o único responsável pelos seus atos, que são únicos e irrepetíveis, isto é, quando enuncia, embora esteja respondendo a outros discursos, não se isenta da responsabilidade sobre aquilo que diz.

Pode-se sintetizar, assim, que a responsabilidade consiste em responder pelos próprios atos, já a responsividade corresponde à resposta ao outro. Conclui-se, então, que o sujeito não é um mero ser passivo nas relações sociais. Essa resposta ocorre quando o indivíduo se coloca em posição de escuta, pois assim ocorre a alteridade.

Na relação com o outro é que somos convocados a pensar sobre o mundo, dando-lhe significado, pois esse passa a ser visto sob diferentes pontos de vista; deparamo-nos, então, com a alteridade. Nesse sentido, Geraldini (2004, p. 229) afirma:

a responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história. Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as 'respostas responsáveis' é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência.

Também relacionando alteridade e responsabilidade, Ponzio (2010, p. 79) diz:

A arquitetônica da responsabilidade não pode ser compreendida senão como arquitetônica da alteridade. Tanto porque só assim o eu se revela na sua unicidade, na sua singularidade, ou seja, na sua alteridade com o outro, tanto porque esta sua alteridade objetivamente se realiza na relação com o outro.

Constituímo-nos por diversas relações alteritárias, e diversos são os contextos em que se estabelecem; os encontros com outros impossibilitam a instituição de uma identidade concluída e estável do Eu, a qual não pode deixar de ser também diversa e múltipla (MIOTELLO et al, 2012).

Nesse processo de alteridade, Geraldi (2004) destaca que a ação do pensamento participativo se concretiza e se expõe pela linguagem. Aponta que o pensamento traz em si a alteridade, haja vista que por meio da linguagem as alteridades mediadoras das relações humanas são internalizadas.

Ainda dentro dessa discussão, o mencionado autor refere-se ao evento como inviabilizado de se efetivar senão participativamente. Dessa maneira, pode-se compreender que, embora o princípio da alteridade passe pela compreensão do discurso como um entrelaçamento da interação do pensamento de várias vozes, ele é sempre novo, pois na sua forma atual nunca existiu.

Ponzio (2010), nesse sentido, fala de palavra própria e palavra outra; defende que “o domínio sobre a palavra é ilusório” (p. 20), uma vez que o pertencimento dessa a um sujeito é apenas momentâneo, pois ela logo entra na corrente da enunciação e torna-se palavra alheia ao outro, e a palavra alheia também é apropriada pelo eu que enuncia, tornando-se, assim, palavra própria. Depreende-se que há um jogo entre palavra própria e palavra outra que se realiza no momento da interação.

O autor acrescenta que a palavra do outro consiste na palavra do encontro:

onde o encontro não é simplesmente com o desconhecido, o encontro com alguém que não conhecia, mas é também encontro com aquele que antes estava já ao meu alcance, na minha cara, no meu dia-a-dia, é também encontro com eu mesmo (PONZIO, 2010, p. 29).

O encontro entre palavras ocorre no curso da interação, no qual identidade e alteridade entram em conflito e se constituem.

Nota-se que há movimento, que as respostas dadas não são imutáveis, pelo contrário, são provisórias, pois estamos em constante processo de alteridade. Geraldi (2005, p. 1) expõe que “não há essencialidades pré-dadas exceto um paradoxal princípio fundador: tudo está sendo, tudo é movimento e historicidade; as respostas são provisórias”.

É possível concluir, pautando-se nos dizeres de Geraldi (2005), que o ser, por intermédio da linguagem, se faz e se refaz diante das transformações de si mesmo e do mundo; está, então, em constante transformação, tendo por sua essência o inacabamento.

Geraldi (2005, p. 78), abordando a relação entre língua, linguagem e sociedade, explicita de maneira bastante clara a noção de alteridade:

o processo social de produção de língua é sempre um processo que demanda alteridade. E essas 'alteridades' não são sujeitos ou individualidades soltas no mundo, mas individualidades e subjetividades que se constroem no processo mesmo de uso de linguagem, no contexto de uma organização social e seus modos de relações, também estas historicamente mutáveis.

Bakhtin (1999) enfatiza que a experiência individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação contínua e constante com os enunciados individuais de outras pessoas.

É interessante perceber como os conceitos acima expostos permitem que se faça uma compreensão diferente sobre o processo de produção de textos no contexto escolar. Com base neles, foi produzida a análise exposta a seguir. Antes, porém, é interessante apresentar um dizer de Geraldi bastante pertinente para a proposta deste estudo:

Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as 'respostas responsáveis', é um modo de reencontrar dos deslocamentos imperceptíveis na construção continuada de valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência (GERALDI, 2010, p. 85).

2.2. Adentrando o *corpus*

Na proposta aqui analisada, ou seja, no MSN de papel, diferente da maioria das propostas de produção de texto escolares, o aluno possui, no mínimo, dois interlocutores "diretos" – bastante diferentes -, o professor e o colega com quem produz o texto em parceria. Assim sendo, é necessário que elabore enunciados dirigidos a esses dois interlocutores; sendo que um deles, ao mesmo tempo que é interlocutor, é também locutor, tendo que se colocar no lugar da escuta também.

Serão analisados três textos produzidos em sala de aula. O primeiro e o segundo tratam da temática 'crianças e adolescentes na internet', já o terceiro aborda uma temática diferente da dos anteriores: 'gravidez na adolescência'. Ambas as temáticas, embora distintas, trazem temas que incluem os alunos que produziram os textos. É pertinente mencionar que no primeiro texto há dois alunos produzindo, enquanto no segundo e terceiro, três.

No texto 1 (Apêndice I ou página 29-30), pode-se observar a responsividade nos enunciados elaborados por esses sujeitos. Já na introdução, o aluno que inicia o diálogo com seu colega recupera na sua voz um outro, provavelmente seu professor: "O que você acha de crianças e adolescentes na internet?"; mas ao mesmo tempo deixa claro o que pretende na interação.

Seu interlocutor, e ao mesmo tempo parceiro na produção do texto, dá continuidade à enunciação com o termo 'acho', apresentando seu posicionamento quanto ao assunto. Porém, não se trata de uma posição "nova", pois ela reporta a discursos conhecidos, frequentemente atribuídos aos pais ou responsáveis, "acho que não deviam deixar as crianças mexerem na internet, pois é muito perigoso se o pai não estiver em cima pra ver o que está acontecendo [...]". Na pergunta e na resposta, constata-se que os sujeitos falantes colocam-se em outro lugar enunciativo para se expressarem - no papel do adulto.

Quando o turno é retomado pelo aluno que iniciou o diálogo, o que é feito através da devolução da pergunta do outro, é notável como seu posicionamento vai na mesma direção do sentido proposto pelo colega, tanto que o locutor inicia seu enunciado com 'também acho'. Partindo da concordância com o colega o locutor assume em seu turno a voz do interlocutor, e a transforma na sua própria expressão. Mais uma vez, o estudante ocupa um outro lugar enunciativo, trazendo a seguinte advertência: "o certo é deixar o computador na sala para toda hora alguém ficar olhando", a qual possivelmente não reflete o desejo de um adolescente, mas esse o traz como resposta a outros discursos.

Ao retomar a palavra, o interlocutor "L" mantém, porém não integralmente, o discurso apresentado anteriormente, pois enquanto no primeiro enunciado aponta que os pais não devem deixar os filhos mexerem na internet, no segundo já não fala em proibição, mas sim em aconselhamento. Esse posicionamento mostra um movimento enunciativo, pois embora ainda esteja ocupando outro lugar enunciativo, já não é mais tão taxativo quanto à proibição, o que indica que ele vai adquirindo

uma consciência maior de sua posição enunciativa enquanto adolescente, já que a proibição poderia recair sobre ele. É pertinente observar também que mesmo ele iniciando seu enunciado com “É verdade”, mostrando concordância com o dito pelo colega, seu discurso não vai no mesmo sentido, ele não retoma a questão de os pais vigiarem seus filhos, fala sim em aconselhamento, o que torna a vigilância, possivelmente encarada como ruim por ele, mais branda. Mesmo esse discurso sendo menos “rigoroso” para os adolescentes, ainda é um outro lugar enunciativo que o adolescente ocupa, visto que a posição ainda não é a esperada de um adolescente (pois eles normalmente pensam que sabem tudo e não querem conselhos).

O locutor “M”, por sua vez, assume uma posição em defesa do uso da internet, contrapondo-se, porém não de maneira evidente, a um enunciado anterior do colega, que trazia um discurso em defesa da proibição do uso da internet por adolescentes, o qual logo após é substituído por um discurso a favor do aconselhamento de pai para filho quanto ao uso da internet. O enunciado em questão vem reiterar este, indo além dele, e contrapor-se àquele no ponto em que apresenta as vantagens que a internet traz e defendendo em seguida a necessidade de se ter internet na atualidade. Esse discurso vai delineando o anterior, apresentado por “L”, trazendo uma posição enunciativa mais próxima da que teria um adolescente, entretanto, ainda se observa um discurso que não é do jovem, visto que ele defende o uso da internet para pesquisas e trabalhos, mas, na realidade, não são essas as principais atividades que os adolescentes buscam com o uso da internet; não se pode dizer que não o fazem, mas não ocupam lugar central, pelo menos para a maioria deles. Aquelas atividades que ele não cita, como jogos, bate-papos, seriam, então, classificadas como negativas, como prejuízos, nos dizeres do aluno; o que mais uma vez aponta para um deslocamento enunciativo, pois se reporta ao discurso do adulto, embora de maneira menos direta.

No enunciado seguinte, produzido por “L”, há reforço da ideia de que a internet também tem benefícios, mas não restringe esses benefícios à possibilidade de realizar pesquisas e trabalhos, pois quando cita que “eles tinham que cotar os sites inadequados para as crianças e para os adolescentes menores de 18 anos”, denota que apenas esses sites são maléficis aos adolescentes, o restante do que se tem disponível na internet pode ser visto como benéfico. Há nesse ponto do texto um discurso ainda mais voltado ao adolescente, ele vai respondendo a discursos

que se aproximam mais da ideia do jovem; embora ainda o discurso não seja o dessa faixa etária, há que se considerar que os deslocamentos enunciativos têm sido menos intensos do que nos outros enunciados. Ainda nesse enunciado, o aluno retoma o dito pelo parceiro quanto à necessidade de ter acesso à internet, porém, de maneira ainda mais enfática, pois defende a impossibilidade de se viver sem esse recurso, enquanto o colega foi menos categórico ao usar o termo “provavelmente”.

Ao tomar a palavra novamente, “M” expõe a possibilidade de os pais bloquearem os sites impróprios para menores, isto é, não é necessário que os pais fiquem “vigiando” os filhos, como foi sugerido pelo mesmo anteriormente; basta que sejam bloqueados alguns sites impróprios e o restante fique livre para o acesso. Acrescenta, ainda, “com isso, garantiria mais segurança para os seus filhos”; essa, então, seria a forma mais segura para os filhos acessarem a internet, as outras sugeridas até então não são nulas, mas não possuem a mesma eficácia. Mais uma vez, o deslocamento vai diminuindo, o discurso passa a ser cada vez mais a favor do jovem.

No enunciado seguinte, “L” inicia concordando com o que colega disse anteriormente, mas faz a seguinte ressalva: “mais os pais não conseguem garantir segurança para seus filhos no computador, pois para garantir a segurança é só quando os filhos estão pequenos”; com isso, o locutor leva à conclusão de que não adianta os pais tomarem nenhuma das medidas anteriormente citadas, inclusive por ele mesmo, em relação aos jovens na internet, pois nenhuma delas têm efetividade nessa faixa etária, já que só se pode garantir a segurança dos filhos enquanto eles são crianças.

O último enunciado, produzido por “M”, retoma a questão da segurança, dessa vez não especificando a faixa etária do filho, mas aponta que essa é obrigação dos pais ao dizer que “cada pai deve se responsabilizar pela segurança de seu filho” e também defende o diálogo como a melhor forma de se conseguir isso. Embora o aluno inicie esse enunciado concordando com o parceiro ao dizer “É mesmo”, o discurso que ele traz é um tanto quanto divergente do apresentado pelo colega, uma vez que ele não concorda que só se pode proteger os filhos quando crianças e defende que essa proteção pode ser estabelecida por meio do diálogo.

É possível notar que ao longo do desenvolvimento do texto vai havendo alteridade nos dizeres de ambos os alunos, pois vão dialogando com discursos sutilmente diferentes daqueles que apresentaram anteriormente; esses discursos

vão se alterando de maneira sutil porque o dizer do parceiro na produção permite; cada um vai acrescentando aos poucos ideias que dão sustentação a um discurso menos “rigoroso”.

Há que se pensar a quem o discurso se dirige, quem é o outro para quem esses alunos dirigem os discursos que elaboram, ou seja, quem são os seus interlocutores, pois são esses que definem qual o tipo de discurso que será elaborado. O MSN de papel, diferente da maioria dos outros gêneros utilizados na escola, possui dois interlocutores diferentes, o professor – que lerá após o término - e o(s) colega(s) colaborador; é interessante refletir a qual desses interlocutores os discursos apresentados no texto se dirigem.

Como se pode notar, há inicialmente um maior deslocamento enunciativo por parte dos produtores do texto 1, os enunciados elaborados são produzidos com base no que dizem os adultos; isso ocorre porque na situação de interação em questão há entre os “outros” um adulto que participa – o professor, de cujo discurso os alunos se apropriam e a quem se destina.

Conforme já mencionado, os discursos apresentados por tais alunos não são característicos de indivíduos da faixa etária deles; se seu interlocutor fosse somente o colega – se não houvesse a leitura do professor -, não seria esse o discurso que eles apresentariam. Há que se notar, no entanto, que ao longo do desenvolvimento do texto os discursos apresentados pelos alunos vão assumindo um teor menos “rígido”; embora ainda seja predominante o discurso destinado ao adulto, aos poucos esse vai sendo permeado pelo parecer dos alunos, o deslocamento enunciativo vai diminuindo, os alunos passam a apresentar um discurso que não abandona totalmente o discurso apresentado outrora, mas trazem discursos permeados por ideias que “amenizem” a situação da limitação do acesso à internet para a faixa etária em que se encontram.

Pode-se compreender que esse deslocamento menor ocorre porque a situação de interação em que eles se encontram possibilita perceber que há um interlocutor além do professor e que tal interlocutor é seu colega, que compartilha, então, as mesmas ideias que ele; portanto, é necessário um deslocamento menor. Pode-se dizer, então, que ao longo da elaboração dos enunciados verifica-se alteridade nos interlocutores, pois o que um enunciado traz não é totalmente convergente com o enunciado apresentado anteriormente por esse mesmo

enunciador; essa alteridade ocorre a partir do dizer do Outro, o que modifica o dizer do Eu, mostra a provisoriade das respostas.

É de suma importância notar, ainda, que à medida que o texto vai se desenvolvendo, os alunos vão percebendo para quem estão se dirigindo, que aquilo que dizem está sendo escrito para alguém e que possui resposta imediata, isso devido ao formato do gênero, que é colaborativo. Pode-se dizer, então, que pelo fato de o texto ser colaborativo, a alteridade se torna ainda maior.

É possível afirmar, ainda, que esse gênero possibilitou que o aluno também se colocasse em posição de escuta em relação ao outro, pois dependia do que esse falaria para produzir seu próximo enunciado; foi o se colocar em posição de escuta que permitiu todo o desenrolar do texto; o menor deslocamento enunciativo que foi ocorrendo ao longo do desenvolvimento do texto se deu porque um dos interlocutores escutou o outro enquanto adolescente também, sem deixar de escutar a voz do adulto – internalizada -, representado na interlocução pelo professor. Essa aluno foi “M”, pois a posição de “L” foi de não escuta, isso ocorreu porque “M” fez uma espécie de encurralamento com “L”, não deixando que esse mudasse sua posição.

Para compreender a importância do sentido dos enunciados de ambos interlocutores para a construção do sentido do texto, é pertinente expor os enunciados de cada um deles isoladamente, monologizá-los, o que será feito a seguir.

Tomemos como base primeiro os enunciados produzidos pelo aluno M:

O que você acha de crianças e adolescentes na internet?

Também acho perigoso crianças na internet. O certo é deixar o computador na sala para toda hora alguém ficar olhando.

É mesmo mas a internet não traz somente prejuízos ela nós ajuda a encontrar informações, fazer trabalhos, pesquisar, etc. Hoje em dia é praticamente impossível não utilizar a internet.

mas bem que hoje em dia é possível os pais bloquearem os sites impróprios para menores. Com isso, garantiria mais segurança para os seus filhos.

É mesmo cada pai deve se responsabilizar pela segurança de seu filho, a melhor coisa a fazer é conversar para que nada aconteça.

Os modalizadores e operadores argumentativos podem ser notados nesses enunciados, o que é bastante importante num texto argumentativo, mas é interessante, ainda, analisá-los retirando as marcas conversacionais que retomam a fala do outro para perceber de maneira ainda mais nítida os enunciados do locutor-aluno e a importância que o outro possui na construção do discurso:

O que você acha de crianças e adolescentes na internet?

Acho perigoso crianças na internet. O certo é deixar o computador na sala para toda hora alguém ficar olhando.

Mas a internet não traz somente prejuízos ela nós ajuda a encontrar informações, fazer trabalhos, pesquisar, etc. Hoje em dia é praticamente impossível não utilizar a internet.

Mas bem que hoje em dia é possível os pais bloquearem os sites impróprios para menores. Com isso, garantiria mais segurança para os seus filhos.

Cada pai deve se responsabilizar pela segurança de seu filho, a melhor coisa a fazer é conversar para que nada aconteça.³

O locutor “M” é quem dá início à situação de interação com uma pergunta. Na sequência, é interessante notar que ele também responde à pergunta que ele mesmo fez, porém refere-se apenas ao perigo de crianças na internet, não faz menção aos adolescentes, que o interlocutor colocou em pauta; isso pode decorrer do fato de que ele é um adolescente e, portanto, não incluindo os adolescentes em seu discurso, se isentaria de agir dessa forma, ou pode decorrer do simples descuido na elaboração do enunciado, ou, ainda, no fato de englobar todos os menores de idade como crianças. Logo em seguida, propõe uma solução para o problema que cita, a qual seria colocar o computador em um cômodo da casa em que seja possível haver vigilância dos adultos.

No parágrafo seguinte, é pertinente notar o uso do ‘mas’, o qual faz uma ligação com a afirmação. No anterior ele defende ser a internet perigosa para a faixa etária da qual trata o texto, já na sequência aponta aspectos positivos relativos ao meio virtual. Ressalta a importância desse meio ao dizer, na sequência, que é

³ Nas próximas análises de enunciados isolados realizadas neste estudo já serão expostos os enunciados sem as marcas conversacionais.

praticamente impossível viver sem internet, o que não contradiz suas afirmações anteriores.

Seguindo, em seu quarto enunciado, “M” adverte sobre a possibilidade de se bloquear sites para menores, garantindo, assim, mais segurança para as crianças. Essa é outra medida de segurança sugerida pelo aluno, já que em seu segundo enunciado uma outra sugestão já havia sido apresentada. Ambas as sugestões sugerem a vigilância e cuidado dos pais em relação ao uso da internet.

No seu enunciado final, mais uma vez, o aluno reforça a importância do cuidado e responsabilidade dos pais para com os filhos e acrescenta mais uma medida nesse sentido, que é o diálogo entre pais e filhos.

Constata-se que ao longo de todos os seus enunciados, “M” mantém a sua linha de raciocínio a maior parte de sua enunciação, apenas acrescentando, a partir da interação com o parceiro de produção, ideias para sustentá-la. Pode-se dizer, então, que há uma progressão em seu texto monologizado. É possível dividir esse texto – apenas com os dizeres de “M” - em três blocos.

O primeiro bloco é composto pelos primeiro e segundo parágrafos, nos quais o enunciador apresenta o tema: o risco de crianças utilizarem a internet.

O segundo bloco corresponde ao terceiro parágrafo, no qual há uma progressão do tema, pois traz o novo, pois no anterior remete aos perigos, prejuízos, enquanto nesse aborda aspectos positivos.

O terceiro e último bloco compõem-se do quarto e quinto parágrafo, o qual retoma, volta ao que foi defendido no primeiro parágrafo, ou seja, enfoca o que há de negativo no uso da internet por crianças e jovens, tanto que propõe soluções para o que enxerga como problema.

Pode-se dizer, então, que o segundo bloco rompe com o tópico do primeiro, o qual é retomado no terceiro. Isso decorre devido à interação com o seu parceiro de produção, porque “L”, seu interlocutor, quer manter o tópico, pois, como será visto adiante, ele nunca enfatiza os benefícios, mas “M” tenta rompê-lo (ponto de vista, posição) no seu segundo bloco, porém, não obtendo sucesso, retorna ao seu dizer inicial para dar fechamento ao texto. Fora do diálogo não há como explicar o retorno de “M” à abordagem feita no primeiro bloco. Se não fosse o diálogo, ele, ao iniciar o segundo, daria continuidade a esse, e não retornaria ao tema do anterior.

Essa relação que aparece nos enunciados analisados é típica de conversação, de diálogo.

Os enunciados produzidos por L isoladamente são:

acho que não deviam deixar as crianças mexerem na internet, pois é muito perigo se o pai não estiver em cima pra ver o que tá acontecendo e você, o que acha?

acho que os pais deviam aconselhar seu filho sobre os perigos, pois aconteceram tantas coisas com as adolescentes que marcaram encontro pela internet, acabaram desobedecendo seus pais para pode se encontrar com os meninos, a maioria das vezes os pais nem sabiam.

eles tinham que cotar os sites inadequados para as crianças e para os adolescentes menores de 18 anos, mais é impossível viver sem internet hoje em dia.

os pais não conseguem garantir segurança para seus filhos no computador, pois para garantir a segurança é só quando os filhos estão pequenos.

O primeiro enunciado de L traz como discurso a necessidade de não se deixar as crianças acessarem a internet, dado o seu perigo sem a presença de um adulto que o fiscalize. Espera-se que o enunciado seguinte dê continuidade a tal ideia, porém, isso não ocorre, o segundo enunciado já traz um discurso diferente, não fala mais em proibição, mas sim em aconselhamento. Essa passagem de um enunciado a outro parece bastante incoerente se for considerada isolada do contexto no qual foi produzida.

No terceiro enunciado, o locutor defende a necessidade de cortar sites da internet inadequados para crianças e adolescentes, o que não vai contra o que disse no segundo enunciado, mas não reforça a ideia de diálogo, aconselhamento. Já em relação ao primeiro enunciado, ele diverge consideravelmente, pois já dá a ideia de que as crianças podem mexer na internet, contanto que não tenham acesso a sites inadequados, posição que difere bastante da necessidade de proibição defendida no primeiro enunciado. No final do terceiro enunciado, quando L diz “mais é impossível viver sem internet hoje em dia”, o seu discurso contrasta totalmente do discurso do primeiro enunciado, visto que se é impossível viver a internet, como não deixar as crianças e adolescentes acessarem?

O quarto e último enunciado produzido pelo mesmo aluno possui um discurso que difere de todos os outros anteriores; ao dizer que “os pais não conseguem

garantir segurança para seus filhos no computador, pois para garantir a segurança é só quando os filhos estão pequenos” o aluno contraria tudo aquilo que disse anteriormente, dá a entender que nenhuma das medidas propostas nos outros enunciados seria cabível à situação, ou seja, de nada adianta proibir, aconselhar ou cortar determinados sites se a segurança dos filhos só pode ser garantida quando esses são pequenos.

Em relação à progressão, também abordada nos enunciados de “M”, pode-se dizer que os enunciados de “L” progridem, mas com certo rigor, pois mantém quase o tempo todo o seu discurso inicial.

Do primeiro para o segundo parágrafo embora pareça manter o discurso inicial – já que permanece enfocando o perigo de se utilizar a internet -, houve um progresso, visto que o enunciador reconsiderou o que havia dito, quis ser menos rigoroso com o outro.

Ao final do seu terceiro enunciado, quando diz “mais é impossível viver sem internet hoje em dia”, é possível dizer que há um indício de abertura em relação ao dizer do outro, pois ele quase aceita o que o outro diz. Porém, em seu enunciado posterior retorna ao discurso de antes, o qual enfatiza o perigo.

A impressão que se tem é de que o discurso de “L” é circular, mas quando se pensa na interação com o outro, que esses discursos foram produzidos na interação com o outro, conclui-se que essa circularidade corresponde a uma tentativa de impor sua posição, monologizar-se.

Ao analisar os enunciados isoladamente, pode-se afirmar que “L”, embora tentando monologizar seu discurso, escuta o colega, pois entende o que o outro quis dizer e, com base nisso, reafirma seus dizeres. Por se colocar em posição de escuta, pode reafirmar sua posição.

Nota-se que os enunciados de cada interlocutor apresentados isolados dos de seu interlocutor e ao mesmo tempo parceiro de produção do texto, aparentam fragmentação não só em sua organização, mas também em suas ideias. Muitos dos enunciados soam até mesmo incoerentes. Diante de tal constatação, nota-se a importância que a interação com o outro possui para a construção das nossas ideias, dos nossos enunciados; colocar-se em posição de escuta é fundamental para o indivíduo constituir-se.

Outra constatação possível a partir dessa análise isolada é a de que os interlocutores se colocam em posição de escuta e, com isso, assumem suas

posições. Pode-se dizer, então, que a relação entre eles foi extremamente importante pra ambos se posicionarem, responderem responsabilmente

Embora cada interlocutor queira tentar manter a sua voz, pode-se dizer que houve escuta, com base nela, eles tiveram a possibilidade de reafirmar ou mudar seus dizeres. Mesmo sendo uma situação de interação, ambos tentam monologizar o dizer. Isso mais uma vez remete às características do diálogo, pois em um diálogo face a face, em um debate, quase sempre o interlocutor tenta sobrepor a sua voz, monologizar, sobretudo quando há argumentação.

Dialogar é complexo, pois a tentativa de monologização é quase sempre presente; o texto aqui exposto confirma isso, pois, apesar de ser um texto cooperativo, a escuta serve para reafirmação dos dizeres.

A compreensão de aspectos linguísticos como esse também contribui para o ensino, para o trabalho com a produção de textos, pois a linguagem se constitui na relação com o outro.

Pode-se dizer, de acordo com o que ensina Ponzio, que a palavra alheia, então, passa a ser palavra própria. Em contato com os discursos de outros, o indivíduo responde a esses dizeres, apropriando-se, então, da palavra alheia, que a partir de então passa a ser sua, palavra própria.

Ademais, podemos chamar atenção para outros aspectos, como o fato de que essa atividade possibilita que os alunos trabalhem com operadores e modalizadores argumentativos, o que nem sempre ocorreria ao produzirem outro gênero argumentativo, já que são 'principiantes' em gênero dessa natureza e não possuem consciência de técnicas argumentativas; aqui isso se torna possível devido à presença de um interlocutor explícito.

Ainda quanto aos operadores e modalizadores, como sim e é verdade, por exemplo, nota-se a utilização deles no início dos enunciados para retomar o que foi dito pelo colega, concordando com o mesmo. Se no texto não houvesse a participação de mais de um interlocutor explícito, esses recursos argumentativos não seriam tão utilizados quanto o foram no MSN de papel.

Comparando os dizeres de M e L, pode-se concluir que enquanto o primeiro interlocutor mantém a tese do cuidado dos pais, L apresenta uma descrença na possibilidade desse controle.

Essas mudanças ocorridas nos discursos defendidos por L podem tanto decorrer de uma efetiva mudança de posição, ao se colocar em posição de escuta,

ou de uma tentativa de direcionar o seu discurso para um compatível com o do colega e parceiro de produção,

No texto 2 (Apêndice II), é possível observar semelhanças com o texto anterior. Logo no início, assim como no texto 1, o aluno que dá início recupera a voz do professor na sua, apresentando uma pergunta semelhante à já mencionada no outro texto: “O que vocês acham de crianças e adolescentes na internet?”, só difere da outra por estar no plural, o que é explicado pelo fato de haver três participantes na elaboração da produção em questão.

O tom inicial dos alunos que produzem esse texto é menos “radical” do que o daqueles que produziram o texto anterior, já que não falam de proibição do uso da internet por crianças e adolescentes, como verificado no texto 1, mas sim em fiscalização; porém, respondem a discursos semelhantes aos dos colegas produtores do texto anterior. Diz-se semelhantes, pois por não falar em proibição, tem-se um deslocamento enunciativo menor, há um distanciamento menor da sua condição de adolescente, embora ainda seja considerável.

Após o aluno “A” iniciar o texto com a questão acima exposta, o aluno “J” dá continuidade à enunciação com a expressão “na minha opinião”, expondo sua posição quanto ao assunto abordado. Embora o seu enunciado seja iniciado com uma expressão marcante de exposição de opinião, o discurso que ele apresenta representa um deslocamento enunciativo, já que não compõe, em geral, o discurso de adolescentes: “Na minha opinião, os pais deviam fiscalizar mais o que seus filhos andam fazendo na internet”. Como já explicitado no texto anterior, o adolescente, em geral, não quer ser fiscalizado pelos pais ou outro adulto quando utiliza a internet; quando isso ocorre, sentem-se invadidos, sem privacidade; por isso, afirma-se que o locutor aí se desloca, responde ao discurso do adulto.

O aluno “L”, o outro interlocutor do texto, já inicia seu enunciado concordando com “J” ao utilizar a frase “eu também acho”, defendendo, assim, a necessidade de os pais fiscalizarem seus filhos na internet. Porém, não se limita a concordar com seu interlocutor e parceiro de produção, acrescenta: “porque na internet tem várias coisas, que não são legal para os adolescente”, apresentando um argumento para justificar a razão pela qual concorda com o que o seu colega disse em relação aos pais fiscalizarem os filhos no acesso à internet. Há que se pensar o que seriam essas várias coisas que não são legais para os adolescentes; provavelmente seriam

jogos que envolvem violência e sites que apresentam conteúdos eróticos e/ou pornográficos, ambos os casos agradam a maioria dos adolescentes. Levando isso em conta, constata-se, mais uma vez, a resposta ao discurso do adulto.

“A”, por sua vez, quando retoma a palavra dizendo “Eu acho que as crianças e adolescentes podem acessar a internet mais com a fiscalização dos pais”, não utiliza nenhuma expressão que aponte concordância ou discordância daquilo que os colegas disseram, mas no seu dizer fica evidente que retoma o discurso defendido pelos parceiros de produção, embora de maneira mais clara, pois os dois enunciados anteriores deixam subtendida a permissão de crianças e adolescentes acessarem a internet. Portanto, esse enunciador também ocupa nesse momento um outro lugar enunciativo.

No enunciado seguinte, “J” inicia o seu com o termo ‘É’, o que mostra que concorda com o que foi dito pelos colegas, mas trazendo uma justificativa que completa a ideia dos três enunciados anteriores, inclusive expondo exemplos sobre o que há de ruim na internet.

Ao tomar o turno, “L” inicia com a expressão adversativa ‘mas’, expondo logo após aspectos positivos que a internet pode proporcionar aos indivíduos da faixa etária discutida. É interessante notar que ele produz esse enunciado apenas pelo fato de o colega anterior ter exemplificado somente os aspectos negativos da internet, dando, assim, a impressão de que esses se sobressaem em relação aos positivos, o que não parece ser a ideia de “L”. Há, na posição desse enunciador, um menor deslocamento enunciativo, pois sendo adolescente, espera-se que os aspectos positivos tenham maior relevância para ele.

“A”, em seu enunciado seguinte, dá continuidade ao discurso de “L”, tanto que inicia com “E também”, acrescentando, em seguida, outros benefícios que a internet pode proporcionar aos jovens e adolescentes. Tem-se aí um menor deslocamento em relação ao seu enunciado anterior. Seu enunciado não termina aí, na sequência, ele defende a adoção de recursos que impeçam o acesso àquilo que consideram inadequado para crianças e adolescentes na internet. Com isso, mostra que se atentou ao que seus dois interlocutores disseram nos enunciados anteriores. Comprova que se colocou em posição de escuta. Ainda nesse enunciado, é interessante notar que embora ele não exclua a necessidade de cuidados por parte dos pais no que tange ao acesso de crianças e adolescentes à internet, há uma amenização da “fiscalização”; se antes a impressão que se tinha quando citou esse

termo era de que os pais deveriam “olhar” literalmente aquilo que seus filhos fazem na internet, agora isso pode ser feito por meio de programas de bloqueio, o que interfere menos em sua privacidade.

Na sequência, “J” retoma a palavra concordando com o colega anterior, tanto que inicia com a expressão ‘concordo’, porém, não retoma todo o discurso do parceiro, somente o que se refere aos aspectos negativos, à necessidade de programas que monitorem aquilo que é acessado. Ainda nesse sentido, completa dizendo que o tempo de acesso à internet também deve ser controlado pelos pais. Nota-se que esse aluno reforça a ideia que veio apresentando em outros enunciados, a qual representa um deslocamento enunciativo, pois o discurso que utiliza é o do adulto, mais do que o de seus colegas e parceiros de produção, pois esses também fazem menção aos aspectos positivos. Pode-se dizer que o deslocamento nesse enunciado é ainda maior, uma vez que são destacadas duas medidas a serem tomadas pelos pais que certamente não agradariam a um adolescente: programas que monitorem o que ele vai acessar na internet e o controle do tempo de uso. Esse locutor não muda sua posição com base nos dizeres dos colegas, ele a reafirma. Embora haja o deslocamento enunciativo, o dizer é do locutor, a palavra alheia torna-se própria.

“L” retoma a palavra agora apontando aspectos negativos relativos à internet, os quais tinham sido deixados de lado em seu enunciado anterior, já que esse enunciador tinha apontado apenas o que de positivo a internet trazia aos seus usuários jovens; nota-se, inclusive, que ele utiliza a expressão ‘também’, a qual não é utilizada para dar continuidade ao enunciado de seus colegas, uma vez que esses finalizaram seus enunciados também tratando de aspectos negativos desse meio, o que não condiz com a ideia contida em “a internet também pode trazer prejuízo para as pessoa”. Esse enunciado, na verdade, é uma ressalva que o aluno faz em relação ao seu último enunciado; ao perceber que os colegas estavam enfatizando aspectos negativos da internet, percebe a necessidade de abordar também essa questão, de modo a mostrar aos colegas que, assim como eles, possui uma posição ‘crítica’ em relação ao tema, ou então, porque realmente, a partir do que os colegas disseram, compreendeu esses aspectos. De qualquer forma, nota-se que esse aluno se colocou em posição de escuta em relação ao que os colegas disseram.

Após, “A” dá sequência ao texto utilizando a expressão ‘concordo’ e, em seguida, afirma “porque acho que os pais deveriam monitorar os filhos”; é pertinente

observar que “L”, o enunciador anterior, nada fala sobre monitorar os filhos, questão abordada por “J” em enunciado anterior ao de “L”. Com isso, é possível constatar que o diálogo é estabelecido entre os três participantes, esses não se limitam a apenas concordar ou discordar com o último enunciado produzido antes do seu. Dando continuidade ao seu enunciado, diz “E outro problema que pode causar”, acrescentando informações em relação aos enunciados dos dois colegas, o que aponta que ele não deixou de lado aquilo que foi dito por “L”. É pertinente observar que em seu enunciado anterior mencionou aspectos positivos e negativos relativos ao uso da internet; nesse, porém, enfoca apenas os negativos, isso porque seus dois parceiros de produção apresentam esses aspectos em seus discursos.

Ao tomar a palavra novamente, “J” introduz com “por esse motivo”, inserindo um argumento conclusivo a partir do que foi apresentando por ele e seus parceiros de produção; embora use a expressão no singular, retoma todos os aspectos negativos apresentados nos enunciados anteriores, entretanto, aborda de modo mais enfático o risco das redes sociais, e não da internet como um todo, conforme os enunciados anteriores. Sabe-se que as redes sociais, na atualidade, é o que mais os jovens acessam, o que mais desperta o interesse da maioria deles; ainda, é onde eles querem se sentir mais a vontade, ter mais privacidade para suas conversas via internet; por isso, pode-se dizer que há um grande deslocamento enunciativo nesse discurso apresentado por “J”. Dando continuidade ao seu enunciado, ele acrescenta mais um argumento para reforçar a necessidade de vigilância: “para que não aconteça uma coisa trágica por falta de cuidado”, esse retoma de maneira mais específica o que “A”, o colega que produziu o enunciado anterior, disse; completa, ainda, com “aí pode ser tarde de mais para tomar uma decisão”, reforçando a necessidade de cuidado por parte dos pais. Finalizando o enunciado, aponta que o diálogo entre pais e filhos pode ajudar, ou seja, considera como uma das formas de cuidado, mas não a única.

“L” dá sequência à interação corroborando o que o colega disse acerca dos riscos oferecidos pela internet às crianças e jovens; porém, cita a pedofilia, o que havia sido mencionado por outro colega sem a denominação, portanto, apenas reitera o que foi dito por outro parceiro. Pode-se dizer que de certa forma foi feita uma paráfrase do enunciado anterior. Mas ao invés de falar em diálogo, como fez o enunciador anterior, fala em “ficar de olho”, o que remete mais a um monitoramento direto, uma fiscalização do que a um diálogo. Nesse sentido, o discurso de “L” se

afasta mais da posição de um adolescente do que o de seu colega, já que como são adolescentes, é provável que não aprovariam uma vigilância direta dos pais em relação ao uso da internet.

O enunciado que “A” produz não é muito claro: “É por isso sim porque o homem poderá mentir a idade e acontecer a pedofilia”, mas, inserido no contexto, é possível compreender que ele concorda com a razão mencionada pelo colega acerca da necessidade de ficar “de olho nos filhos”, completa retomando a questão da pedofilia, afirma que essa pode acontecer, pois o indivíduo com o qual a criança e/ou o jovem estabelecem comunicação pela internet pode mentir a idade, e essa, para o enunciador “A”, é a razão que os leva a serem vítimas de pedofilia. Defende, nesse enunciado, a inocência das crianças e adolescentes que utilizam a internet, o que indiretamente reforça a necessidade de fiscalização, tão defendida nesse texto. Finaliza seu enunciado e sua participação no texto agradecendo aos colegas pela opinião dada.

Em seu último enunciado, “J” retoma a importância do cuidado e vigilância que os pais necessitam ter para com os seus filhos na internet, destaca que não é exagero nenhuma dessas providências, o que aponta para um grande distanciamento do discurso de um jovem; acaba remetendo a uma visão mais afetiva: “amor pelos filhos”. Termina sua participação afirmando que foi bom falar com os colegas sobre o tema.

“L”, ao retomar a palavra e encerrar o texto, defende a necessidade de rigor dos pais em relação aos horários de uso e ao que os filhos acessam, o que já havia sido abordado em outros momentos do texto; com isso, tem-se a impressão de que o enunciador retoma algo que já foi dito com o objetivo de levar os seus parceiros de produção a compreender que o texto não deve ser encerrado ali, que ele ainda não teve um fechamento, isso pode ser reforçado também pelo fato de, diferente de seus colegas, não agradecer e nem realizar nenhum tipo de despedida no seu último enunciado do texto.

Nota-se que ao longo do desenvolvimento desse texto os enunciadores mantêm quase o tempo todo o discurso relativo à necessidade de os pais cuidarem de seus filhos quando esses acessam a internet, mostrando que eles se apropriaram do discurso adulto, tornando, então, a palavra outra em sua própria.

É interessante ressaltar que, ao final, dois dos três alunos que produzem esse texto se despedem, agradecem a participação dos outros. Isso se assemelha ao que

se faz no MSN virtual. Pode decorrer, ainda, do reconhecimento da importância dos outros para a construção do seu discurso.

Em relação à análise isolada dos enunciados de cada interlocutor, iniciaremos pelos de “A”:

O que vocês acham de crianças e adolescentes na internet?

Eu acho que as crianças e adolescentes podem acessar a internet mais com a fiscalização dos pais.

E também jogar jogos legais, mexer no orkut, no facebook, ver vídeos novos. Eu acho que deveria ter um programa para instalar no computador para não executar coisas proibida a menores de 18 anos, como por exemplo, vídeos pornográficos, fotos de mulheres peladas, homens pelados, palavrões, etc.

Concordo, porque acho que os pais deveriam monitorar os filhos. E outro problema que pode causar é um desconhecido marcar encontro com seu (sua) filho(a) e matá-lo(a), estuprá-lo(a), roubá-lo(a), sequestrá-lo(a)... E também pode acontecer de pegarem informações por chat, MSN, bate-papo... e assaltá-lo(a).

É por isso sim porque o homem poderá mentir a idade e acontecer a pedofilia. J. e L., obrigada pela opinião.

“A”, como se sabe, é quem inicia o texto; por tal motivo, é que seu primeiro enunciado traz um questionamento em torno do tema a ser abordado, o qual é respondido pelo mesmo em seu próximo enunciado. Esses dois primeiros enunciados estão ligados, um parece dar sequência ao outro. Até então a ausência dos outros interlocutores não é sentida.

O enunciado seguinte não possui inicialmente uma ligação com os anteriores, pois inicia dizendo “jogar jogos legais, mexer no orkut, no facebook, ver vídeos novos”, o que não parece dar uma sequência ao que havia sido dito anteriormente; porém, ao longo do seu desenvolvimento nota-se que ele recupera a ideia contida no anterior, reforçando o discurso da necessidade de fiscalização dos pais, a qual aqui é expressa na instalação de programas que impeçam a execução de conteúdos proibidos a menores de 18 anos. Há, então, nesse enunciado, um desenvolvimento do anterior, visto que primeiro elenca aquilo que as crianças podem acessar na

internet e depois expõe de que maneira os pais podem fiscalizar os filhos quando esses utilizam a internet.

Na sequência, enfatiza novamente que é preciso cuidar dos filhos quando esses acessam a internet, mas dessa vez usa a expressão “monitoramento”. Em seguida, acrescenta “outro problema que causar é um desconhecido marcar encontro com seu (sua) filho(a) e matá-lo(a), estuprá-lo(a), roubá-lo(a), sequestrá-lo(a)... E também pode acontecer de pegarem informações por chat, MSN, bate-papo... e assaltá-lo(a)”; depreende-se que, para ele, o acesso a conteúdos proibidos na internet é um problema relativo ao uso da internet por crianças e adolescentes, e esses elencados por ele seriam outros.

Em seu último enunciado, “A” acrescenta que “o homem poderá mentir a idade e acontecer a pedofilia”, embora o enunciado não esteja completo, dentro do contexto é possível perceber que o aluno completa a ideia presente em seu enunciado anterior.

Nota-se, então, que nesses enunciados o locutor-aluno mantém o seu discurso, sempre reafirma o reafirma; aborda que as crianças podem utilizar a internet, mas é preciso que os pais tomem precauções. O contato com o outro permitiu que reafirmasse seus dizeres; ao se omitir os dizeres dos outros interlocutores tem-se a impressão que o seu discurso é repetitivo, mas, na verdade, ele, ao se colocar em posição de escuta, reafirma seu discurso.

Enunciados de J:

Na minha opinião, os pais deviam fiscalizar mais o que seus filhos andam fazendo na internet.

É, no mesmo tempo que elas podem usarem a internet para uma coisa boa, podem também estar entrando numa coisa proibida, como fotos e sites pornôs e outras coisas inapropriadas para crianças e adolescentes.

Concordo, deveria ter programas que não deixassem crianças e adolescente verem esse tipo de coisa, e o tempo que eles passam em frente do computador deveria ser monitorada pelos pais.

Por esse motivo tem que tomar cuidado nesses sites de relacionamento, para que não aconteça uma coisa trágica por falta de cuidado, aí pode ser tarde de mais para tomar uma decisão. O dialogo de pais e filhos podem ajudar bastante nessa hora.

É, cuidado de mais e olho aberto nas crianças e adolescente, não é exagero e sim cuidado e amor pelos seus filhos. Foi bom falar sobre isso com vocês!

No tocante aos enunciados de “J”, esse inicia apresentando um discurso que defende a fiscalização dos pais em relação àquilo que os filhos acessam na internet; utiliza a expressão “na minha opinião”, marcando a posição assumida.

Dando continuidade, em seu próximo enunciado explica o porquê essa fiscalização deve ocorrer. Aborda que, além de coisas boas, há também aspectos ruins quanto ao uso da internet. É interessante observar que não deixa de ressaltar aspectos positivos, não apresentando, então, um deslocamento tão grande.

No enunciado seguinte, apresenta ideias convergentes ao discurso anterior, expõe a necessidade da criação de programas que não permitam o acesso a “esse tipo de coisa”, já apresentado no enunciado anterior. Acrescenta, ainda, que os pais devem monitorar o tempo de uso do computador por crianças e adolescentes.

Em seguida, mantém a linha de raciocínio, apresentando argumentos, embora não diretamente, para justificar a necessidade de tomar as medidas citadas no enunciado anterior: “tem que tomar cuidado nesses sites de relacionamento, para que não aconteça uma coisa trágica por falta de cuidado”. Também propõe mais uma medida para evitar problemas: o diálogo entre pais e filhos, a qual é menos radical do que as demais, apresentando, assim, um menor deslocamento enunciativo.

Em seu último enunciado, enfatiza a importância do cuidado quando se trata do uso da internet por crianças e adolescentes, defendendo que isso não é exagero, mas sim amor pelos filhos. O enunciador utiliza um discurso emotivo, com o qual deve ter estabelecido diálogo pela mídia ou por adultos.

Conforme se pode constatar, o locutor em questão manteve um discurso linear. Mesmo tendo contato com os dizeres de seus colegas, manteve o seu discurso em relação à necessidade de os pais terem cuidado com a utilização da internet pelas crianças e adolescentes.

Enunciados de L:

Eu também acho porque na internet tem várias coisas, que não são legal para os adolescente.

Mas também na internet tem coisas boas para fazer, como trabalho escolar, conversar com amigos.

A internet também pode trazer prejuízo para as pessoa como ficar muito tempo sem comer, pode trazer problema nos olhos, por ficar muito tempo na tela do computador e muita falta de atenção.

Na internet também em sites de relacionamento também pode acontecer pedofilia, sem o pai e a mãe saiba por isso que os responsáveis tem que ficar de olho nos filhos.

Eu acho que os pais também tem que ser mais rigorosos nos horários para ficar na internet e horários para jogar no computador.

Concernente aos enunciados do aluno “L”, já inicia defendendo a existência de várias “coisas que não são legais” para os adolescentes. Nesse enunciado, há um deslocamento enunciativo significativo, mas esse tem sua intensidade diminuída no seguinte, quando diz “Mas também na internet tem coisas boas para fazer, como trabalho escolar, conversar com amigos”, apresentando uma espécie de ressalva em relação ao que disse anteriormente.

Embora tenha mencionado aspectos positivos do uso da internet por crianças e adolescentes no segundo enunciado, nos enunciados seguintes enfoca apenas aspectos negativos em relação a esse uso, como problemas físicos e o risco de pedofilia. Diante dessas colocações, ressalta a necessidade de os pais “ficarem de olho” nos filhos e estabelecerem limites quanto ao horário de uso.

Constata-se, nesses enunciados, que há uma divisão em dois blocos: o primeiro consiste no primeiro parágrafo, que trata de aspectos negativos relativos ao uso da internet por crianças e adolescentes. O segundo bloco é composto pelo segundo parágrafo, no qual há uma abordagem em torno de questões positivas ligadas à utilização da internet. O último é composto pelos demais parágrafos, que retomam aquilo que há de negativo na internet.

O texto 3 trata de uma temática diferente dos dois anteriores e justamente por isso foi selecionado para compor o *corpus* deste estudo. O tema abordado dentro do texto em questão é “gravidez na adolescência”; foi realizado por alunos da mesma turma que produziu os textos anteriores.

A temática dessa produção foi escolhida devido ao contexto em que vivem os alunos envolvidos; esses pertencem, em sua maioria, a famílias com reduzidas condições financeiras e baixo nível instrucional; são alunos que possuem idade relativamente avançada para a série que cursam (oitava série – nono ano), em torno de quinze anos, e que convivem com jovens garotas que tiveram filho nessa fase ou eram gestantes na época, o que faz com que o tema seja pertinente para a turma.

É interessante pontuar que, embora a questão debatida no texto seja pertencente ao contexto dos alunos - já que esses, conforme citado acima, convivem com meninas que passaram ou passavam no momento da produção por tal situação -, eles não trouxeram para dentro do texto exemplos de situações ou citaram nomes de conhecidas que por elas passaram. É provável que isso tenha ocorrido pelo fato de ter sido abordada com a turma em outra ocasião a questão da necessidade de autorização para se mencionar em um texto, sobretudo o escrito, o nome de alguém que não seja figura pública.

Diferente do tema anterior, que trata de uma questão que a maioria dos alunos quer proximidade, o tema do texto a ser analisado nas próximas linhas traz uma questão da qual a maioria deles quer se distanciar; por esse motivo, pode-se dizer que os deslocamentos devem ser menores, pois, em sua maioria, os alunos partilham, de fato, da mesma ideia que os adultos.

É pertinente explicar que o texto inicialmente foi produzido por três alunos, mas, a partir de sua metade, um dos alunos deixou de participar da sua produção; isso ocorreu devido a problemas ocorridos em sala de aula que não cabem ser discutidos aqui; o importante é que, mesmo com a ausência do terceiro produtor, o desenvolvimento do texto se deu de maneira satisfatória – até mesmo mais do que de outras equipes -, e por tal motivo foi escolhido para análise.

Partindo para a análise do texto, as conclusões obtidas são as expostas a seguir.

O aluno “E” já inicia o texto recuperando a voz “genérica”, ou do senso comum: “A gravidez na adolescência tem muitos riscos não é?”, ou seja, parte de um argumento infalível e espera que os parceiros de produção concordem com a sua afirmação e a complementem.

Na sequência, “M” já mostra que compartilha da mesma posição que o colega, tanto que inicia seu enunciado com “É verdade”; porém, não justifica a razão pela qual pensa dessa maneira, ou seja, quais são esses riscos, apenas faz uma

advertência: “temos que ter cuidado para que isso não aconteça tão cedo”, incluindo-se no discurso e transmitindo a ideia de que ele é uma potencial ‘vítima’ do problema, assim como os seus parceiros de produção e, por isso, devem ter cuidado.

Em seguida, “L” também mostra seu posicionamento no mesmo sentido que o dos colegas, tanto que inicia seu enunciado com a expressão “É”, completa com “se acontecer cedo vai ser um problema”, reforçando o que foi enunciado por “M”, mas, diferente dos colegas, não se limita a afirmar, justifica o porquê será um problema: “pois a mãe adolescente não terá condições financeiras e psicológicas”. Nota-se aqui a presença do discurso do adulto pertencente à mesma classe social dos alunos envolvidos na produção, pois o problema com o aspecto financeiro rodeia, em geral, as famílias de classe econômica menos favorecida, uma vez que para uma família financeiramente mais favorecida a questão financeira não é o centro da preocupação quando se tem uma adolescente grávida, mas sim outros aspectos. Ao afirmar que a adolescente não terá condições psicológicas, vê-se, mais uma vez, o discurso do adulto. Por isso, pode-se dizer que esse locutor-aluno responde ao discurso do adulto, porém, assim como nos textos anteriores, a responsabilidade sobre o que se diz é do enunciador, ou seja, do aluno. Mesmo estando respondendo a um determinado discurso, ele passa a ser seu.

Afirma-se que os argumentos trazidos por “L” são pertencentes ao discurso do adulto, isto é, respondem a esse discurso, porque, em geral, as adolescentes, ao engravidarem, estão mais preocupadas com a perda da sua vida social do que propriamente com o estado psicológico, até porque muitas nem possuem maturidade para pensar nessa questão e nem sabem ao certo o que é ter “condição psicológica”; a questão financeira pode ser que seja cerne da preocupação de algumas meninas de classe baixa, mas não todas.

Ao tomar o turno novamente, “E” explica o argumento que “L” apresentou: “porque na adolescência as meninas não tem condição de arrumar emprego para sustentar seu filho”, referindo-se à questão da ‘condição financeira’, e “muito menos idade para tomar conta de sua vida e do bebe”, relativo à ‘condição psicológica’. A condição financeira é bem explicada, mas, mais uma vez, remete ao discurso do adulto da classe social à qual pertencem; já a ‘condição psicológica’ ainda fica um pouco vaga. É muito interessante notar como vão se constituindo a partir dos dizeres dos outros.

Em seguida, “M” traz mais ideias pertencentes ao discurso defendido por eles, de modo a justificar/explicar melhor o dito por ele e pelos seus interlocutores e parceiro de produção: “Muitas vezes os pais não aceita, briga com essa menina, expulsa de casa e também as vezes seus companheiros não querem saber de trabalhar, é ai que elas sofrem mais”. Nesse enunciado, pode-se notar que o enunciador retoma as duas questões que os seus colegas já fizeram menção: a condição financeira e psicológica, mas não cita de maneira direta nenhuma das duas, nem as distingue, pelo contrário, associa-as. O fato de os pais expulsarem a garota gestante de casa e de seu companheiro não querer trabalhar, faz com que ela sofra, pois a afeta financeiramente e psicologicamente, ou seja, as duas condições, para esse aluno, estão associadas. Mais uma vez, constata-se que eles consideram a sua dimensão social apenas, não pensam em meninas de situação social mais favorecida como geradoras de filhos na adolescência; isso porque, além do seu contexto social, esse discurso é o que a mídia disponibiliza, esses dizeres são, como já citado, de adultos, mas também da mídia.

Quando “L” toma a palavra novamente, inicia com “Realmente (realmente)”, mostrando que concorda com o que foi dito por “L”; ainda, dá continuidade, afirmando que, diante da circunstância expostas pelo colega, “muitas meninas entram no tráfico ou na prostituição para sustentar seus filhos”. É interessante observar o quanto um enunciador vai completando o dizer do outro, o quanto um contribui para que o outro elabore seus dizeres sobre o tema, isso aponta para a importância da interação, mostra o quanto o enunciado pertence a uma cadeia de outros enunciados e o quanto o dizer do outro nos constitui.

Em seguida, “E” dá continuidade utilizando a expressão “Lógico”, que é um termo que expressa concordância muito forte com o que foi dito, ou seja, para esse aluno, é absolutamente aceitável o que foi defendido pelo colega, o tráfico e a prostituição são opções lógicas para meninas que engravidam e precisam sustentar seus filhos, completa, ainda: “porque é o único jeito de arrumar dinheiro para sustentar seus filhos e só e essa maneira de arrumar dinheiro para se alimentar”; utiliza os termos ‘único’ e ‘só’ para reforçar o ‘lógico’ apresentado inicialmente, isto é, por ser a única maneira, é lógico que recorrerão a ela. Esse discurso de que a única opção encontrada é a prostituição ou o tráfico de drogas provavelmente é resultante da mídia e, muitas vezes, daquilo que os adultos dizem como forma de prevenir os adolescentes em relação à gravidez na adolescência; em outras palavras, os pais ou

outros adultos dizem isso para ‘assustar’ os jovens e, dessa maneira, fazer com que evitem uma gestação nessa fase. Mas isso pode ser dito pelos adultos também em decorrência da mídia. É possível que no meio em que vivem haja alguma jovem, ou mesmo algumas, que tenham optado por esse meio de sobrevivência, entretanto, casos diferentes também devem existir, por isso só o meio social não justificaria considerar que seria a única opção existente.

“M” enuncia: “É por isso que temos que ter cuidado” levando a interpretar que considera o que o colega colocou realmente como a única opção, ou seja, é preciso que eles, adolescentes, previnam-se para não engravidar, pois, se acontecer, eles terão de se prostituir ou passarem a traficar drogas; em relação a essa questão, faz apenas esse comentário, não a retomando. Porém, dá continuidade aos seus dizeres apresentando outra questão relativa ao tema, levando assim a concluir que há outros problemas decorrentes da gravidez na adolescência, afirma que “tem meninas que o corpo não tá pronto para receber o feto é aí que acontece os abortos espontâneos e vários outros problemas”. Esse interlocutor parece não querer focar na questão anterior; traz em seu discurso o problema físico que pode envolver a jovem gestante; até então, a abordagem havia mencionado o psicológico e o financeiro, deixando de lado o que agora é proposto. É interessante observar que essa questão também pode ser presente na mídia e/ou no discurso dos adultos no que concerne à gravidez na adolescência, no entanto, não com tanta ênfase quanto os outros pontos abordados por eles, sobretudo o financeiro. Abordagens dessa natureza surgem, em geral, durante as aulas ou em outras abordagens pedagógicas; o que não deixa de ser o discurso do adulto.

Em seguida, “L” dá continuidade à situação de interação: “Mas tem meninas, só porque tem um corpo formado acham que devem ter relações sexuais e engravidar”. Nota-se que há, na primeira parte, a ideia de que algumas adolescentes já possuem corpo desenvolvido e, por tal motivo, acham que já possuem condições físicas para engravidar; é interessante notar que inicia o enunciado com o “mas”, transmitindo uma ideia de oposição em relação ao que foi dito no enunciado anterior. O que ele quer dizer é que embora a formação física possa ser um problema, não é o único; há outros problemas, já mencionados pelos próprios enunciadores do texto, decorrentes da gravidez na adolescência.

Na sequência, “E” faz ressalva em relação ao anterior: “Não é só por isso, é porque elas caem na conversa dos garotos e acabam engravidando e querem e sem

saber e tem outras que engravida porque quer e ele faz a cabeça dela”; defende que o fato de ter o ‘corpo formado’ não é o único motivo de ela resolver ter relações sexuais e engravidar, muitas vezes, essas meninas são seduzidas por seus parceiros e acabam engravidando sem querer; outras, porém, planejam a gravidez. Nota-se, de acordo com esse discurso, que o enunciador considera que uma jovem pode ter estrutura física, mas emocional e psicológica, na maioria das vezes, não. Há aí o retorno a uma questão já abordada no texto em questão: os despreparos psicológicos da adolescente; ora, se ela não tem preparo para se envolver com um garoto, tampouco o terá para ser mãe, o que já fora elucidado. Mas será que os alunos que estão produzindo o texto se colocam como um desses jovens vulneráveis? Ou elaboram esse discurso de um outro lugar enunciativo? É pertinente observar que no texto alguns enunciados incluem aquele que está dizendo e os seus colegas que participam, como quando dizem temos, nós; mas em outros, como no em questão, utilizam a terceira pessoa, como se não pertencessem a essa faixa etária. Como se esse problema não pudesse acometê-los.

Dando sequência, “M” diz “É também por causa das amigas às vezes ela se sente excluída por ainda não ter relações sexuais e acha que fazendo se sentirá melhor. Mais depois cai a ficha, aí já é trade, né?”, reforçando, mais uma vez, a questão da imaturidade, já mencionada no parágrafo anterior.

“L” também partilha do discurso apresentado por seus colegas e parceiros de produção: “É as meninas se iludem, porque uma faz e a outra não, a que faz fica se achando para aquela que não faz, e ela acaba fazendo”. Só complementa o que havia sido dito, porém apresentando mais argumentos.

Os dois últimos enunciados analisados acima, embora estejam direcionados no mesmo sentido do que o anterior a eles, trazem argumentos novos para sustentação da ideia.

Depois dos dois enunciados terem tratado da influência das amigas para que a jovem inicie sua vida sexual, “E” retoma a abordagem acerca da influência do parceiro: “Eles fazem elas se apaixonar por eles, aí elas não conseguem viver mais sem eles e acaba fazendo tudo o que eles querem”; questão que havia sido trazida por esse enunciador antes”.

Nota-se que até esse ponto da produção os alunos partilham do mesmo discurso adulto sobre o tema. Faz-se pertinente salientar que a partir desse ponto da

produção o enunciador “M” deixa de participar da interação, mas “E” e “L” dão sequência.

“L” inicia seu enunciado discordando do que “E” havia dito: “Não é bem assim, cada pessoa faz o que pensa”; ao utilizar a expressão “não é bem assim” denota a ideia de que o discurso que possui sobre isso não é o mesmo do colega. Ao trazer como argumento “cada pessoa faz o que pensa (pensa)”, mostra, mesmo que de maneira superficial e pouco desenvolvida, que não partilha do discurso da vulnerabilidade da adolescente, acredita que não é o parceiro quem a influencia, mas ela, a jovem, que faz porque quer. Quando se tratava da influência das amigas, o enunciador concordou, mas em se tratando da influência do parceiro, não. Pode-se dizer que em contato com o dizer dos colegas, houve uma alteridade, pois quando diz que cada um faz o que pensa, retira a possibilidade de qualquer tipo de influência. Aqui, há um menor deslocamento enunciativo, tem-se a impressão de que é um jovem se defendendo, dizendo que nessa faixa etária (na qual ele se enquadra) já se tem maturidade para decidir o que fazer no tocante à sexualidade.

“E”, por sua vez, persiste em seu discurso que defende a influência dos parceiros sobre as jovens adolescentes: “Lógico que não. Um são iludidas pelos garotos e acaba eles se apoderando delas e elas faz o que eles quer”.

Na sequência, “L” apresenta uma colocação mais maleável, já não demonstra total discordância do que fora dito pelo parceiro de produção; agora ele relativiza: “Sim, algumas meninas se fazem de fácil, mas outras meninas tem a cabeça firme, não é só porque está com um garoto ou garota devem fazer tudo o que pedir, não é bem assim”. Inicia com ‘sim’, dando a ideia de concordância com o interlocutor, porém, em seguida, explica que algumas são dessa maneira, ‘se fazem de fácil’, mas outras não, segundo ele, essas têm a ‘cabeça firme’ – ou seja, tem personalidade - e, retomando sua afirmação em outro enunciado, fazem o que pensam. Embora comece com o ‘sim’, termina com o ‘não é bem assim’, o que reforça seu discurso relativizado.

No enunciado seguinte, “E” não é mais tão categórico em sua afirmação; na interação com o colega, aceita a relatividade proposta pelo discurso dele: “Eu sei que não é assim, mais eu estou falando o que diariamente acontece no mundo em geral”. Embora seu enunciado tenha problemas na construção e no sentido, pode-se depreender, até mesmo pela expressão “eu sei que não é assim”, que considera que nem todos os casos são assim, isso é o que ocorre em geral. Pode-se dizer, então,

que houve alteridade em relação ao seu enunciado anterior; nota-se que esse enunciador escutou o que seu parceiro disse e, com base nisso, acabou repensando sua afirmação, relativizando-a.

Ao tomar o turno novamente, “L” constrói seu discurso a partir do dizer do colega: “eu estou falando o que diariamente acontece no mundo em geral”. A partir desse dizer, enuncia: “Atá, o que mostra no jornal, TV, etc., é assim. Mas a TV não mostra que também tem meninas desentes, só mostra a prostituição e o mais recente é a pedofilia”. Ao dizer ‘Ah tá’ mostra que compreendeu o que o outro quis dizer, mas logo faz uma advertência dizendo que isso é o que a mídia mostra, mas outros casos não são mostrados. É bem interessante esse enunciado do aluno, sobretudo pelo contexto em que vivem, pois mostra que possui um senso crítico em relação ao que a mídia nos fornece, diferente da maioria dos indivíduos da sua faixa etária e situação social.

Em seguida, “E” tenta dar sequência ao que o colega diz, mas acaba fazendo com que o texto retorne a questões já discutidas no início da produção: “Varias prostituições, robos que elas fazem para poder se alimentar e alimentar seus filhos porque elas engravida antes da hora”; porém, traz um dado novo: o roubo, o qual toma o lugar do tráfico, que não é mencionado dessa vez. O que se pode entender é que o enunciador quer fazer referência à criminalidade, e como tanto roubo quanto tráfico pertencem à categoria, pode um ser mencionado e o outro não.

Dando sequência, “L” diz: “Reaumente augumas meninas não estão pronta para isso e se dão muito mau e acanbam entrando no mundo ilegal para sustentar seus filhos e acabam arumando outros filhos”. Constata-se que ele concorda com o discurso do parceiro, tanto que inicia com realmente; à primeira vista, parece que o enunciador apenas repete com outras palavras o que foi dito por seu colega, mas, ao analisar de maneira mais atenta, nota-se que traz um dado novo, que é o fato de que, ao entrar no mundo ilegal para obter sustento para seu(s) filho(s), a jovem acaba, muitas vezes, aumentando o problema que a fez buscar tal ‘solução’. Esse discurso é veiculado midiaticamente, observa-se, então, mais uma vez, um deslocamento enunciativo.

“E” é quem elabora o próximo enunciado, no qual apresenta o seguinte discurso: “Elas não tem noção das dificuldade e necessidade que elas vão passar e que vão precisar de dinheiro para comer e comprar roupas”; novamente aborda o aspecto financeiro da gravidez na adolescência. Ao voltarem a pontos já abordados

no texto, tem-se a impressão de que os alunos já esgotaram suas colocações sobre o tema, porém esses retornos podem ser resultantes da necessidade de reforçar o discurso. Eles possuem consciência de que não se pode limitar o tema, tratar de apenas uma vertente desse, mas ao repetirem alguns aspectos, mostram que aquilo do tema é o que querem enfatizar, o que consideram como mais relevante.

É interessante observar o quanto a preocupação com o aspecto financeiro é um tanto quanto ingênua quando o aluno diz “vão precisar de dinheiro para comer e comprar roupas”; verifica-se aí de fato o dizer de um adolescente, pois desconsidera inúmeros outros gastos e responsabilidades que um adulto têm.

Ao tomar o turno, “L” mantém o discurso no sentido das responsabilidades que a adolescente terá como mãe, mas diferente do seu parceiro, não trata da questão financeira; concorda com o que o colega diz – utiliza a expressão É -, mas em seguida aborda outro problema: “É e também não vão saber quando a criança ficar doente e como elas são de menor não vão poder ir pessoalmente a um hospital para levar seus filhos pois são de menor e não poderão assinar os documentos e vão ter que chamar alguém de maior para acompanhá-los”. É interessante notar esse dado trazido pelo locutor, o qual até então não fora abordado e que, em geral, não é abordado por jovens da sua idade. Pode-se pensar que isso pode ter sido vivido por alguém que ele conheça.

No último enunciado do texto, “E” diz: “É verdade tomara que as meninas de hoje em dia tenha bastante juízo para não passar por dificuldades em sua adolescência”. Apresenta um distanciamento da situação, pois não se inclui enquanto adolescente que deve se prevenir quanto ao problema abordado.

Pode-se concluir que, nesse texto, há inicialmente uma convergência de discursos, os quais apresentam um maior deslocamento enunciativo, mas ao longo do texto esse deslocamento diminui em alguns momentos, o que ocorre devido à posição de escuta na qual se colocam, dando indícios de que são adolescentes que estão enunciando.

Passando a análise dos enunciados isolados de cada um dos interlocutores, pode-se concluir o exposto a seguir. Primeiro, assim como foi feito com os outros textos, serão apresentados todos os enunciados de um aluno e, em seguida, analisados; o mesmo será feito com os demais.

Enunciados de E:

A gravidez na adolescência tem muitos riscos não é?

porque na adolescência as meninas não tem condição de arrumar emprego para sustentar seu filho e muito menos idade para tomar conta de sua vida e do bebe.

é o único jeito de arrumar dinheiro para sustentar seus filhos e só e essa maneira de arrumar dinheiro para se alimentar.

elas cai na conversar dos garotos e acabam engravidando e querem e sem saber e tem outras que engravida porque quer e ele faz a cabeça dela.

Eles faz elas se apaixonar por eles, ai elas não consegue viver mais sem eles e acaba fazendo tudo o que eles quer.

Umas são iludidas pelos garotos e acaba eles se apoderando delas e elas faz o que eles quer.

Eu sei que não e assim, mais eu estou falando o que diariamente acontece no mundo em geral.

Varias prostituições, robos que elas fazem para poder se alimentar e alimentar seus filhos porque elas engravida antes da hora.

Elas não tem noção das dificuldade e necessidade que elas vão passar e que vão precisar de dinheiro para comer e comprar roupas.

tomara que as meninas de hoje em dia tenha bastante juízo para não passar por dificuldades em sua adolescência.

Analisando isoladamente os enunciados de “E”, observa-se que ele é quem inicia a interação; elabora uma pergunta de modo a envolver seus parceiros de produção fazendo-os responder à mesma.

Em seguida, em seu próximo enunciado, tem-se a impressão de que ele responde ao seu próprio questionamento, apontando alguns riscos decorrentes da gravidez na adolescência. Há, até o momento, uma relação entre os enunciados de “E”, não havendo prejuízos na compreensão pela supressão dos dizeres dos parceiros.

Porém, na sequência, elabora um enunciado com sentido incompleto sem a presença dos de seus colegas: “é o único jeito de arrumar dinheiro para sustentar seus filhos [...]”. Não há a menção ao que seria esse único jeito e também não é possível recuperar a informação específica só pelos enunciados de “E”, entretanto,

pode-se depreender que não se trata de uma fonte legal de renda, já que em seu enunciado anterior afirmou que não há como a adolescente arrumar emprego para sustentar seu filho; ora, então, essa única maneira encontrada para obtenção de renda, mesmo não estando especificada, não se trata de uma forma que ele consideraria adequada. É pertinente notar que embora não haja clareza em um dos enunciados, o enfoque permanece o mesmo que o do anterior.

Dando continuidade à leitura do texto, há mudança do enfoque do tema, trazendo uma desconexão com os demais enunciados do texto, pois passa da questão de alternativas de obtenção de dinheiro para sustento da adolescente e seu filho para a razão pela qual uma jovem engravida precocemente. De acordo com esse enunciador, há duas situações, uma em que a garota quer engravidar, pois seu parceiro faz sua cabeça, e outra em que isso acaba acontecendo ‘sem querer’. Nota-se que não há relação evidente entre esse enunciado e o anterior.

Em seu próximo enunciado, é dada continuidade ao que foi abordado no anterior, tem-se a impressão de que há uma complementação daquilo que fora dito, uma vez que apresenta de forma mais explicativa o que havia afirmado no outro enunciado. É interessante notar que no enunciado anterior o locutor havia exposto duas possibilidades, e nesse explica aquela que foi mencionada por último; ao ler o enunciado sem se atentar ao que vem após, tem-se a impressão de que generaliza.

Na sequência, no entanto, traz um enunciado que relativiza o que foi colocado no seu último; se primeiro ele transmitiu uma impressão de generalização, no último, ao utilizar a expressão ‘umas’, a desfaz, voltando a considerar a existência de duas situações, as quais já haviam sido mencionadas por esse enunciador.

Em seguida, afirma que está falando o que acontece no mundo em geral, o que reforça a não generalização, ele quer dizer que fez essa colocação porque é o que acontece na maioria dos casos, mas que sabe que há exceções. Nota-se que esses quatro enunciados possuem relação e ligação, embora essas não estejam tão evidentes a primeira vista.

O enunciado seguinte não aborda aquilo que seus anteriores trataram, novamente há mudança no enfoque do tema; na verdade, há retomada daquilo que foi tratado antes desses enunciados: forma de obtenção de renda por parte das adolescentes que ficam grávidas na adolescência. Nesse, o enunciador esclarece ao que se referia quando disse em enunciado posterior que “é o único jeito de arrumar dinheiro para sustentar seus filhos”; esse único jeito, que, na verdade, não é um

único, seria prostituição e roubo, o que confirma a interpretação realizada no outro enunciado quanto a não ser uma forma de obtenção de renda legal.

Sequencialmente, o locutor fala sobre a não consciência que as adolescentes têm em relação aos problemas que enfrentarão em decorrência da gravidez, isso remete aos riscos que o aluno tratou em seus primeiros enunciados no texto.

Finalizando, ele encerra sua participação expressando o desejo de que as meninas na atualidade não passem por dificuldades em sua adolescência; entre tais dificuldades se pode inferir a gravidez.

Constata-se que esse interlocutor retoma seus próprios dizeres; porém, não de maneira linear, ele inicia dando enfoque a um determinado ponto do tema, passa a outro e depois a outro, o qual ele desenvolve um pouco mais, mas depois ele retoma os outros dois que haviam sido interrompidos.

Pode-se dizer que há quatro blocos nos enunciados desse locutor; o primeiro trata de vários aspectos negativos relativos a gravidez, vai até o momento que ele diz: “Eu sei que não é bem assim”, quando se inicia um novo bloco, em que há uma revisão dos dizeres anteriores; esse bloco é composto por esse único enunciado. O terceiro bloco é constituído pelos dois enunciados que vêm após esse, os quais retomam aspectos negativos relativos ao tema. Por fim, o quarto bloco compõe-se de um único enunciado, o último, no qual o locutor manifesta o desejo de que as meninas previnam-se quanto ao problema abordado.

Enunciados de M:

temos que ter cuidado para que isso não aconteça tão cedo.

Muitas vezes os pais não aceita, briga com essa menina, expulsa de casa e também as vezes seus companheiros não querem saber de trabalhar, é ai que elas sofrem mais.

É por isso que temos que ter cuidado. Tem meninas que o corpo não tá pronto para receber o feto é ai que acontece os abortos espontâneos e vários outros problemas.

É também por causa das amigas ás vezes ela se sente excluída por ainda não ter relações sexuais e acha que fazendo se sentirá melhor. Mais depois cai a ficha, aí já é trade, né?

Antes de abordar os enunciados isolados de “M”, é pertinente ressaltar que esse enunciador não participou da situação de interação até o seu término, por isso a quantidade de enunciados produzidos por ele é reduzida em comparação aos dos parceiros de produção.

Passando a análise de seus enunciados, constata-se que dá início a eles apresentando um discurso que defende a necessidade de se tomar cuidado para que a gravidez não aconteça nessa fase. Há um distanciamento da sua condição de adolescente, pois enuncia de um outro lugar.

Em seguida, apresenta aspectos negativos da gravidez na adolescência, o que leva a compreender o porquê se deve tomar cuidado para não engravidar nessa fase. Assim, pode-se dizer que um enunciado não está ‘desligado’ do outro, eles possuem uma relação.

Na sequência, inicia o seu enunciado com “é por isso que temos que ter cuidado”, reforçando seus dizeres anteriores. Complementa ainda com outros aspectos negativos relativos ao tema, os quais reforçam a necessidade de se tomar cuidado, discurso defendido pelo enunciador desde o seu primeiro enunciado. Até esse enunciado há a impressão de uma integralidade nos enunciados desse locutor, um parece dar continuidade ao outro. A omissão dos enunciados dos colegas não compromete por completo o sentido dos seus dizeres.

Entretanto, em seu último enunciado há uma quebra nessa aparente linearidade, pois já não aborda mais as consequências negativas da gravidez na adolescência; trata da razão pela qual as meninas iniciam precocemente sua vida sexual e, conseqüentemente, acabam engravidando.

Embora tenha mudando o enfoque do tema, nota-se que não houve contraste em seu discurso, todos os seus dizeres abordam aspectos negativos da gravidez na adolescência.

Enunciado de L:

se acontecer cedo vai ser um problema, pois a mãe adolescente não terá condições financeiras e psicológicas.

muitas meninas entram ou no tráfico ou na prostituição para sustentar seus filhos.

tem meninas, só porque tem um corpo formado acham que devem ter relações sexuais e engravidar.

as meninas se iludem, porque uma faz e a outra não, a que faz fica se achando para aquela que não faz, e ela acaba fazendo.

Não é bem assim, cada pessoa faz o que penca.

algumas meninas se fazem de fúrias, mas outras meninas tem a cabeça firme, não é só porque está com um garoto ou garota devem fazer tudo o que pedir, não é bem assim.

o que mostra no jornal, TV, etc., é assim. Mas a TV não mostra que também tem meninas desentes, só mostra a prostituição e o mais recente é a pedofilia.

algumas meninas não estão pronta para isso e se dão muito mau e acabam entrando no mundo ilegal para sustentar seus filhos e acabam arumando outros filhos.

também não vão saber quando a criança ficar doente e como elas são de menor não vão poder ir pessoalmente a um hospital para levar seus filhos pois são de menor e não poderão assinar os documentos e vão ter que chamar alguém de maior para acompanhá-los.

Finalizando a análise de enunciados isolados, é a vez de analisar os enunciados de “L”.

O enunciador inicia defendendo que a gravidez na adolescência é um problema para a gestante, pois essa não possui condições financeiras, nem psicológicas para lidar com essa situação. É interessante notar que ele diz ‘se acontecer cedo será um problema’, o que leva a compreender que ele quer enfatizar que a gravidez não é um problema, somente quando ocorre nessa faixa etária.

A seguir, parece completar seu enunciado anterior ao dizer que muitas meninas entram no tráfico ou na prostituição, ou seja, por não ter condições financeiras e psicológicas – o que foi dito no enunciado anterior – a adolescente que se torna mãe recorre ao tráfico ou à prostituição, isso constitui um dos problemas relativos à gestação nessa fase.

No enunciado seguinte, há uma mudança de abordagem, o aluno passa a tratar da razão pela qual a adolescente inicia sua vida sexual; em seu discurso, aponta que em alguns casos isso ocorre porque a garota já tem o corpo desenvolvido, o que a leva a acreditar que deve ter relações sexuais.

Na sequência, continua a abordar a mesma questão, acrescenta que, além da razão supracitada, outro motivo que leva à iniciação das adolescentes na vida sexual é a influência das amigas que já são sexualmente ativas.

Porém, dando continuidade, há uma mudança em seu discurso ao dizer que “cada pessoa faz o que pensa”; até então, apresentou um discurso no qual as adolescentes eram influenciáveis e iniciavam sua vida sexual devido a isso, mas agora seu discurso é bem diverso, até mesmo contraditório quando diz que cada um faz o que pensa. Se cada um faz o que pensa, não há como ser influenciado. Nota-se aí uma mudança de discurso no enunciado, o qual se torna contraditório quando retirado do contexto em que há os dizeres de seus colegas e parceiros de produção. Esse enunciado é um exemplo da importância que o dizer do outro possui para a alteridade do indivíduo e comprova que os enunciados são um elo numa cadeia de enunciados.

Sequencialmente, explica o que quis dizer com o “não é bem assim” dito no enunciado anterior e relativa o “cada um faz o que pensa”, defende que algumas meninas são fáceis, mas outras “tem a cabeça firme”, ou seja, não se deixam influenciar pelos outros.

Prossegue no mesmo sentido, mas traz a questão da mídia para dentro do debate; defende que o discurso da mídia é que transmite a ideia de que meninas são influenciadas, prostituem-se, mas não se pode generalizar. O que quer dizer é sobre o sensacionalismo que a mídia faz com determinados assuntos, até cita a pedofilia para exemplificar.

Na sequência, o enfoque dado ao tema é mudado, fala sobre a questão financeira de algumas mães adolescentes, mais especificamente sobre a necessidade de recorrer à prostituição para obter o sustento de seus filhos, o que acaba fazendo com que tenham mais filhos. É interessante notar que ele utiliza o termo ‘algumas’, não dando margens à contradição, já que disse que a mídia é que só mostra isso, não apresenta as exceções.

Em seu último enunciado, “L” traz em seu discurso outros aspectos negativos de uma adolescente se tornar mãe; nesse enunciado, tem-se uma impressão de complementaridade em relação ao anterior, embora a intensidade dos problemas seja diferente.

Constata-se, nesses enunciados, que inicialmente defende as ideias negativas acerca da gravidez na adolescência generalizando, porém, após dizer

“cada um faz o que penca”, passa a relativizar seus dizeres, não mais generaliza, mas ainda trata dos aspectos negativos. Pode-se dividir seus dizeres, então, em dois blocos: um de enunciados generalizantes, e outro de enunciados relativizados. Embora haja uma aparente contradição, não se pode afirmar que é de fato, uma vez que essa mudança ocorreu em decorrência da alteridade ocorrida a partir do contato com o discurso do outro.

É pertinente ressaltar que as posições assumidas pelos alunos podem decorrer do fato de que o texto não será lido apenas pelo(s) colega(s) junto com o qual(is) ele produz o texto, mas também pelo professor, por isso trazem ideias que escutam adultos defenderem e que acreditam ser o politicamente correto. Isso se ancora nos dizeres de Bakhtin quanto às duas faces que a palavra possui, ou seja, ao ser dita não se pode levar em conta só quem diz, mas também para quem esse diz.

Embora seja notável que os alunos produtores dos textos analisados tenham assumido, em grande parte dos enunciados, discursos de outros, de adultos – considerando que se trata de uma abordagem pouco provável nas interações próprias dessa faixa etária – não significa que estejam se omitindo, pelo contrário, escolhem uma posição para defenderem. Há aí uma atividade responsável, pois, conforme explicitado anteriormente, embora as relações comunicativas ocorram em função do outro, nossos atos são de nossa inteira responsabilidade, pois são únicos e irrepetíveis.

Constata-se que os textos vão crescendo, criando corpo, sempre na complementação dos enunciados produzidos pelos interlocutores; em vários momentos dos textos analisados, a ideia de um interlocutor é retomada e complementada pelo outro, o que reafirma o dialogismo, a responsividade, a responsabilidade, a alteridade, a escuta.

3. ARGUMENTAÇÃO E LINGUAGEM

O gênero em questão, MSN de papel, conforme já apontado neste estudo, foi adotado como atividade pedagógica com o objetivo de se verificar a argumentação, pois se considera que, tendo um interlocutor explícito, o aluno sabe que está escrevendo para alguém, assim, consegue formular suas ideias e expô-las de modo mais comprometido, o que possibilita a argumentação; diferente do que acontece com a maioria dos gêneros argumentativos escritos, pois não tendo um interlocutor explícito, como ocorre nos gêneros orais, a argumentação torna-se uma atividade mais complexa, conforme expõe Gomes (s/d, s/p) com base em Perelman (2001):

A argumentação oral apresenta um grau de complexidade menor do que a argumentação escrita por se beneficiar da presença física do interlocutor. No discurso face-a-face, o autor aproveita as pistas que o interlocutor manifesta durante o diálogo, tais como: balançar de cabeça em sinal de concordância ou desaprovação, semblante de dúvida, entre outros. Desse modo, o autor pode regular mais facilmente seu discurso, buscando mais exemplos ou voltando atrás numa explicação para obter a adesão do interlocutor ao seu ponto de vista

Diante disso, faz-se necessário compreender a linguagem argumentativa e analisar na produção do MSN de papel sua real efetividade. Para tanto, faz-se necessário primeiro compreender o que é argumentação e outras questões relativas a esse conceito.

A pertinência de se trabalhar com as teorias que serão apresentadas neste capítulo reside no fato de que o gênero aqui proposto foi adotado para se verificar a argumentação e, sobretudo, porque, muitas vezes, os professores trabalham gêneros argumentativos sem a devida reflexão sobre os mesmos e sobre sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos, apenas reproduzindo as atividades e propostas trazidas por apostilas e/ou livros didáticos. O trabalho com todo e qualquer gênero demanda uma ampla compreensão do mesmo; sobretudo gêneros que se apresentam de maneira tão complexa aos alunos, como é o caso daqueles que envolvem o trabalho com a argumentação. Sendo assim, para verificar a argumentação de maneira efetiva, faz-se necessário que se compreenda as teorias pertinentes a ela.

Este capítulo está dividido em duas, a primeira consiste na apresentação da Teoria da Argumentação de Perelman, uma vez que essa teoria está no centro da

maioria dos estudos sobre argumentação. Para introduzir essa teoria, será feito todo um percurso desde o surgimento da Retórica, já que é o ramo do conhecimento que primeiro voltou sua atenção aos estudos da argumentação, passando pelos principais pontos da sua evolução até chegar à teoria da argumentação de maior importância hoje, que é a de Perelman. Esse percurso realizado não fará parte da análise a ser desenvolvida; será realizado apenas para contextualizar o surgimento da argumentação. Dada a importância dessa teoria é que ela será apresentada, porém não servirá como suporte central para a análise porque não tem o ensino como seu foco central. Diante disso, foi escolhida outra teoria para dar maior suporte à análise da argumentação dos alunos nos textos produzidos com base nos moldes do gênero MSN de papel.

Tendo em vista a extensão dos trabalhos desenvolvidos por Perelman em torno da argumentação, bem como a abordagem sem pretensão de aprofundamento em tal teoria que o presente trabalho traz consigo, dado que é uma dissertação de Mestrado, foram tomados com ponto de partida para a apresentação desta teoria outros trabalhos acadêmicos e outros livros que tratam de maneira mais concisa do tema; entre os autores utilizados estão Pessoa, Pacheco, Barilli, Garçon, Andrade, Ribeiro, Abreu.

No tocante à teoria que será utilizada para a análise dos textos, será a elaborada por Selma Leitão, a qual elabora uma abordagem psicológica dentro dos estudos da argumentação, tratando também da questão do ensino e da importância que a argumentação possui para o desenvolvimento do indivíduo, o que reforça a importância de trabalhá-la de maneira significativa para os discentes em sala de aula. Além disso, a escolha dessa teoria ocorreu devido a – como será visto mais adiante neste estudo – convergências que possui com a teoria bakhtiniana.

3.1. Argumentação e Retórica

O significado do verbo argumentar, ao contrário do que se pensa no senso comum, não seria vencer o outro ou forçá-lo a agir de acordo com a nossa vontade, e sim, “convencer, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso” (ABREU, 2008, p. 93). Ainda nesse sentido, além de asseverar que

argumentar é a arte de convencer e persuadir, o citado autor defende que “argumentar é [...], em última análise, a arte de, gerenciando a informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando a relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer algo que nós desejamos que ele faça” (p. 26).

A abordagem sobre argumentação será retomada neste capítulo posteriormente; antes, porém, é necessário compreender o que é a retórica, pela razão já mencionada anteriormente.

O termo Retórica, que tem origem do grego *rhetoriké*, "arte da retórica", subentendendo-se o substantivo *téchne*, tem sido entendida historicamente em acepções bastante diversas. Em sentido lato, a retórica mistura-se à poética, correspondendo à arte da eloquência em qualquer tipo de discurso. Porém, esse não é o sentido que interessa ao presente estudo; a concepção que se faz válida aqui é a mais restrita, a qual identifica a retórica como "a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão" (ARISTOTLE, 1991, p. 36), segundo a definição aristotélica.

3.1.1 Origem da Retórica

O estudo da retórica teve origem na Grécia antiga. Assim como a filosofia, a retórica teve sua origem associada às novas relações sociais advindas do surgimento da Polis (PACHECO, 2000).

O nascimento histórico da Retórica é normalmente situado no século V antes de Cristo, em Siracusa, na Magna Grécia, onde hoje é a Itália. Após a queda do tirano Trasíbulo, sucederam-se inúmeras causas para que fossem restituídas, aos legítimos proprietários, as terras que o tirano lhes havia subtraído. Desde suas origens, portanto, liga-se indissociavelmente ao Direito, no aspecto que Aristóteles tempos depois chamará de "gênero judicial" do discurso retórico. O primeiro tratado de Retórica foi elaborado em 465 a.c. por Tísias e Córax, os quais são oradores que se notabilizaram na defesa das vítimas dos arbítrios cometidos pelo tirano de Siracusa.

Entretanto, a Retórica só teve um desenvolvimento pleno após a consolidação da democracia ateniense. Todos os cidadãos atenienses participavam de maneira

direta nas assembleias populares, que possuíam funções legislativas, executivas e judiciárias. Sendo assim, todos os assuntos submetiam-se ao voto popular - a organização do estado, a fixação de impostos, a declaração de guerra, e até mesmo a morte de um cidadão. Todos os cidadãos possuíam a sua cota de responsabilidade, nenhum podia se isentar dela. Muitas vezes, essas responsabilidades que lhes eram atribuídas incluíam a justificativa de sua opinião perante uma plateia (ROSTOVTZEFF, 1977).

Pode-se concluir, portanto, que o exercício da função política dependia da habilidade em raciocinar, falar e argumentar de maneira correta. Com isso, era natural que houvesse uma demanda de professores que proporcionassem a necessária "educação política"; tais professores eram os sofistas (PACHECO, 2000).

3.1.2 Sofistas

“A reflexão sobre os processos mentais de persuasão e convencimento nasceu com os sofistas a partir das necessidades práticas de discussão e deliberação política no seio da organização democrática grega” (ALMEIDA, 2001, p. 23).

Dada a importância que os sofistas tiveram para retórica, é pertinente explicar brevemente quem eram e de que maneira contribuíram para o desenvolvimento dela.

A denominação “sofistas” compreende o agrupamento de diversos pensadores que, mesmo não constituindo uma escola no sentido técnico da expressão, mantiveram entre si certa afinidade de métodos e propósitos. Esses pensadores se propunham a ensinar a arte da política, bem como as qualidades indispensáveis à formação de bons cidadãos, o que incluía a retórica ou "a arte da persuasão exercida nos tribunais e nas outras assembleias a propósito daquelas coisas que são justas e injustas" (PLATÃO, 1989, p. 62).

Pode-se dizer, então, que os sofistas são os primeiros protagonistas importantes da história da Retórica. Mestres na arte de bem falar, adquiriram extraordinária reputação e tinham seus ensinamentos disputados avidamente pelos jovens bem-nascidos. Constata-se que gozavam de excelente reputação em sua própria época, o que não ocorre em sua posteridade.

Platão foi o responsável para que o termo "sofista" e seus derivados adquirissem uma irreduzível conotação pejorativa. Muitas das acepções atuais da palavra Retórica - como a que a identifica com "adornos empolados ou pomposos de um discurso", encontrada no dicionário Aurélio - correspondem a distorções de fundo platônico daquilo que se denominou Retórica na Grécia antiga (PACHECO, 2000).

3.1.3 Platão

De acordo com Andrade (2009), não há como separar a indagação sobre a retórica sofística do pensamento platônico, uma vez que é através dele que se conhece a maior parte do saber sofístico; de outra maneira só se teve contato através de fragmentos. Além disso, como o pensamento sofístico se define a partir de sua relação com a perspectiva de Platão, a qual é fundamentalmente crítica, torna-se imprescindível o estudo das principais objeções levantadas contra a retórica por esse filósofo, de modo a formar, por oposição, um quadro mais completo acerca do assunto.

Nos diálogos platônicos, há muitas referências à retórica, mas em dois deles elas se fazem especialmente presentes: o *Górgias* e o *Protágoras*, os quais são pertencentes à fase de mocidade de Platão; trazem os nomes de dois dos sofistas mais famosos, quais sejam: *Górgias de Leontino* e *Protágoras de Abdera*. Em tais diálogos, torna-se patente a preocupação de Platão em relação ao domínio político exercido pelos sofistas que, utilizando, por vezes, suas habilidades para fins excusos, acabam assumindo importante posição no processo de decadência da *Polis* ateniense.

A situação apresentada acima faz com que Platão identifique a retórica apenas como a manipulação desenfreada e imoral das técnicas argumentativas que tem por objetivo subverter a verdade. Nesse sentido, Barilli (1987) expõe que, de acordo com Platão, a retórica tem como intuito "oferecer armas desleais e práticas à posição inferior no plano lógico".

No *Górgias* introduz-se uma noção de oposição entre crença (*doxa*) e saber (*episteme*), sendo a retórica considerada uma produtora de persuasão que tem sua preocupação voltada unicamente à crença - que pode ser verdadeira ou falsa - e nunca com o saber - que é sempre verdadeiro, visto que não existe falso

conhecimento. Assim, de acordo com Platão, há uma verdade universal e absoluta sobre cada assunto, a qual a retórica ignora (PACHECO, 2000).

Barilli (1987, p. 15) tece consideração interessante nesse sentido:

[...] as coisas são bem diversas se partirmos do pressuposto de que, pelo menos no universo das ocupações humanas, não existe 'verdade' segura e unívoca que possa triunfar; existem unicamente argumentos mais ou menos convincentes; e é então dever e direito de quem está convencido da sua qualidade torná-los 'melhores', mais competitivos, fazê-los aceitar pelos outros.

Segundo Platão, essa é a perspectiva dos sofistas. De acordo com Garçon (s/d, p. 7), para eles,

a verdade filosófica, sendo humana, nunca é certa senão para aquele que a enuncia e os que nela acreditam. Apresenta-se com natureza múltipla. Se é exato que quase todos os filósofos atribuem a si próprios o privilégio exclusivo de conhecer a verdade, não é menos evidente que cada um deles apenas penetra numa certa verdade, muitas vezes contraditada pelo filósofo vizinho.

Não obstante os males causados ao pensamento sofístico, a doutrina platônica também tem o mérito de ser uma justa reação aos danos causados por muitos oradores que utilizavam seu talento, seja natural ou adquirido, para fins efetivamente imorais. A contribuição de Platão, nesse ponto, é vital para uma concepção ética da retórica que confira suma importância ao motivo da persuasão efetuada pelo orador. Afinal, a retórica consiste numa técnica instrumental, e, assim, pode ser utilizada para se alcançar objetivos sublimes ou nefastos.

Garçon (s/d, p. 12) expõe:

Quando Platão limitava o emprego da eloquência à verdade, tinha razão na medida em que essa verdade é a que primeiro convenceu o orador, homem de bem. Não há eloquência legítima num orador cujo espírito não é suficientemente forte para resistir às solicitações daqueles que pretendem colocar o seu talento a serviço de uma causa injusta [...] Se é possível que a verdade que venha a defender seja relativa, pelo menos deve estar convencido, enquanto a defende, de seu caráter absoluto.

Há que se mencionar também a distinção entre a dialética e a retórica existente no pensamento platônico; nele, elas são consideradas formas opostas de persuasão. Concebe a dialética como um diálogo no qual dois participantes buscam a verdade através de intervenções breves das partes e da não intromissão de

elementos estranhos e longas digressões; já a retórica é entendida como mera prática mundana, que tem como intuito divertir e agradar ao povo por meio do discurso contínuo, no qual é fácil a dispersão. Isso se evidencia em diálogos como o "Protágoras", em que há a rejeição de Sócrates em relação às longas peças oratórias que seu oponente utiliza, condicionando sua permanência no debate à concisão das respostas (PLATO, 1977).

Nesse sentido, a dialética platônica passa a ser uma espécie de intermediária entre o discurso retórico (argumentação) e o discurso analítico (demonstração), visto que reúne elementos de ambos. Assemelha-se, superficialmente, bastante à lógica formal no tocante à preocupação com a "verdade" em detrimento da adesão, e também na preferência por áreas especializadas e bem definidas do conhecimento humano ao invés de um enfoque global e interdisciplinar (PACHECO, 2000).

Ocorre que a forma do diálogo como uma troca sucessiva de perguntas e respostas é de inegável importância:

seria impensável que se substituíssem os indivíduos e as suas expressões por símbolos literais, como pelo contrário se verificará na analítica aristotélica. Em termos mais gerais, a dialética de Sócrates é uma analítica que todavia nunca poderá chegar a um 'cálculo' lógico rigorosamente formalizado (BARILLI, 1987, p. 18).

Não se trata, portanto, do estabelecimento de um antagonismo simétrico entre retórica e dialética, mas de considerar essa como uma forma de persuasão distinta daquela (e, de acordo com Platão, mais nobre), mas que, não obstante, traz consigo alguns elementos comuns àquela.

De acordo com Pacheco (2000), embora tenha havido uma condenação implacável de Platão, encontra-se no diálogo Fedro uma concepção de retórica um pouco menos radical, ainda que em sua essência não diferente daquela apresentada nos diálogos acima expostos. No Fedro, Platão imagina uma retórica subordinada às ciências da alma (política, psicologia) que fosse usada como um instrumento para a realização de seus valores superiores, admitindo, assim, seu caráter "pedagógico" mencionado no Górgias. Nesse sentido, Platão almeja uma retórica que seja capaz de convencer até os deuses, isto é, uma retórica que, abandonando a demagogia e os artifícios enganadores, tenha a capacidade de forçar a adesão do auditório mais exigente possível somente pelo valor de sua argumentação, Perelman (1987, p. 239) aponta: "o valor e a qualidade de uma argumentação não pode medir-se unicamente

pelo efeito obtido: ela depende ainda e essencialmente da qualidade do auditório que se consegue ganhar através do seu discurso".

Dessa maneira, é pouco provável que a retórica enganadora retratada por Platão em seus diálogos conseguisse convencer um auditório de elite, que representasse a própria razão; da mesma forma,

o uso da argumentação não pode ser em princípio condenável, porque, neste caso, deveríamos também condenar os filósofos que procuram, graças à argumentação, convencer-nos do bem fundado dos seus ataques contra a retórica (ARISTOTLE, 1991, p. 12).

3.1.4 Aristóteles

Na Grécia Antiga, era comum a elaboração de pequenos tratados sobre a "arte retórica". Sofistas e oradores proeminentes elaboraram em alguma parte de suas vidas pequenos textos que pudessem servir de orientação a seus alunos. Mas a retórica só recebeu uma sólida base teórica através da obra de Aristóteles. Aquino (1997, p. 48) tece pertinente consideração sobre a importância desse autor para a retórica:

Não há como tratar de retórica sem que se fale da função e da obra de Aristóteles, cuja influência continua presente até hoje [...]. Depois de Aristóteles, depois de séculos, localizamos várias acepções para a palavra retórica, sendo focalizada como a arte do discurso persuasivo ou considerada como a arte que dependia de ser exercitada, caracterizando-se por apresentar o conteúdo revestido pela forma, pelas figuras.

Aristóteles é autor de centenas de obras sobre os mais variados campos do saber; entre tais textos, encontra-se a "Arte Retórica". Nessa obra, elabora uma conceitualização da retórica, dividindo-a em categorias e dando nomes às diversas técnicas utilizadas. Assim, esse livro é tido como de grande relevância, uma vez que muitas das classificações efetuadas por Aristóteles são aceitas até hoje, e outras serviram de base para outras classificações hoje adotadas (ARISTOTLE, 1991).

Não aparece de maneira clara a classificação da retórica entre as práticas intelectuais na obra aristotélica. Há momentos em que é concebida como uma ferramenta, uma disciplina puramente formal que se pode utilizar em diversos campos do conhecimento; é essa a concepção vigente entre os estudiosos antigos e

medievais. Já os estudiosos modernos têm preferido ver na retórica uma arte produtora, a exemplo da poética e das belas artes (PACHECO, 2000).

A retórica classifica-se em gêneros, conforme o objetivo a que se propõe: pode ser deliberativa, quando o auditório tiver de julgar uma ação futura; judicial, quando o auditório tiver de julgar uma ação passada; e epidéitica, quando o auditório não tiver de julgar ações passadas nem futuras.

Segundo Aristóteles, o discurso compõe-se, necessariamente, de no mínimo quatro elementos, são eles: exórdio, enunciação da tese, prova e epílogo. O exórdio tem por função tornar o auditório receptivo à atuação do orador, bem como fornecer uma introdução geral ao discurso, deixando claro seu propósito.

No tocante aos meios de prova utilizados, podem ser não-artísticos ou artísticos. Os meios de prova não-artísticos são as provas em sentido estrito, as evidências concretas, como testemunhas ou documentos. Já os meios de prova artísticos correspondem aos argumentos inventados pelo orador; podem ser de três tipos: derivados do caráter do próprio orador, que empresta sua credibilidade à causa (*ethos*); outros em que o orador procura lidar com as emoções do auditório (*pathos*); e aqueles derivados da razão (*logos*).

Os argumentos lógicos apresentam-se sob duas formas: induções, ou o uso de exemplos, e deduções, chamadas em retórica de "entimemas". O entimema ou silogismo retórico consiste naquele tipo de silogismo no qual as premissas não se referem àquilo que é certo, mas àquilo que é provável; possui importância fundamental para a retórica, visto que na maioria dos casos em que estão em jogo assuntos humanos nem sempre é possível basear a argumentação somente naquilo que é verdadeiro, mas apenas no que é verossímil.

O epílogo tem por finalidade deixar no auditório uma boa impressão do orador e uma má de seu oponente, e também recapitular de modo breve os pontos centrais do discurso.

Além dos pontos mencionados, faz-se necessário salientar mais dois aspectos da obra aristotélica. Em primeiro lugar, a importância que Aristóteles atribui ao conhecimento do auditório. De fato, uma parte considerável de sua obra volta-se a análises de psicologia diferencial, examinando as diferentes emoções e convicções peculiares a diversos tipos de auditórios. Em segundo lugar, é necessário reconhecer seu pioneirismo no reconhecimento claro de que a retórica

em si mesma é moralmente neutra, podendo ser utilizada para o bem ou para o mal (PERELMAN, 1987).

Sintetizando, Pacheco (2000) aponta que o foco central da retórica de Aristóteles refere-se a uma teoria da argumentação na qual os termos persuadir e convencer tornam-se palavras-chaves detentoras de carga semântica imprescindível, visto que, no homem, razão, vontade e emoção são indissociáveis. A retórica trabalha, então, com a possibilidade de descobrir em cada argumento o que pode influenciar; tem como condição primordial para o êxito da argumentação convencer e persuadir. Do ponto de vista da retórica aristotélica, a relação fundamental que há entre orador e ouvinte é a fala do primeiro como forma de ação, a qual Osakabe (1979, p. 40) destaca como “[...] uma relação verbal orientadora, ação específica e particular de persuadir”.

3.1.5 A nova retórica

3.1.5.1 Perda de prestígio da retórica

Durante o império romano, a retórica também desfrutou de grande prestígio. Em um império que dependia do direito para sua unificação e que atribuía à prática judicial importância capital, e levando-se em conta a influência grega na cultura romana, era natural que alçassem a retórica e seus praticantes a um patamar muito importante. Muitos dos mais famosos oradores romanos, dentre os quais se pode destacar Cícero e Quintiliano, escreveram obras de fôlego sobre a retórica (ANDRADE, 2009).

Após a queda do império romano, a retórica foi progressivamente tendo a sua importância diminuída, e mesmo sobrevivendo como prática, não era considerada enquanto objeto de estudo. Essa tendência agravou-se pelo predomínio do pensamento cartesiano - positivista na filosofia e na ciência ocidentais (PACHECO, 2000).

Dominado pela concepção racional cartesiana, o pensamento ocidental dos últimos três séculos esteve totalmente afastado da tradição retórica grega. Com a ascensão do pensamento racional mecanicista e, posteriormente, a consolidação da perspectiva cientificista, "o estudo dos meios de prova utilizados para obter a adesão

foi completamente negligenciado [...] pelos lógicos e teóricos do conhecimento" (PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 1988 apud PACHECO, 2000).

Tal orientação é explicada pelo fato de a retórica só existir quando há dúvida em relação a uma determinada tese, não se ocupando daquilo que é certo, evidente e incontroverso, mas apenas de problemas cuja solução não pode ser fornecida pela experiência, tampouco pela dedução lógica; seu domínio é "o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo" (PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 1988). Dessa maneira, não há sentido em argumentar a respeito do óbvio, pois, segundo o que já afirmava Aristóteles, "quem pergunta se a neve é branca ou não, só tem que abrir os olhos" (ARISTÓTELES, 1987, p. 50).

Essa atitude intelectual característica da retórica afrontava de maneira direta a orientação cartesiana que estabelecia só "considerar racionais as demonstrações que, a partir de idéias claras e distintas, propagassem, com a ajuda de provas apodíticas, a evidência dos axiomas a todos os teoremas" (PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 1988, p. 1).

Para concretizar o desejo de se construir um sistema de pensamento que atendesse à dignidade de uma ciência racional não seria suficiente a presença de opiniões mais ou menos aceitáveis, nem demonstrações obtidas a partir de premissas apenas plausíveis; isso somente seria possível com provas analíticas, ou seja, aquelas que se obtém através de premissas absolutamente verdadeiras e universalmente válidas, em conformidade com o método científico característico das ciências naturais (PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 1988, p. 2-3 apud PACHECO, 2000).

3.1.5.2 O retorno da retórica

Constata-se, então, que durante longo tempo a retórica foi destituída de seu status racional, ficando relegada ao plano de mera prática mundana composta de prosaicos artifícios estilísticos. Houve, desde a idade média até o século XX, ressurgimentos cíclicos da retórica (como os ocorridos durante o renascimento e o iluminismo, por exemplo), os quais, no entanto, não implicaram na recuperação de sua dignidade intelectual. Somente no século XX é que se iniciou o esboço de uma

corrente filosófica e acadêmica de vulto que tinha por objetivo a recuperação da dignidade dessa forma de conhecimento tão antiga e ligada tão intimamente à história da humanidade (PACHECO, 2000).

Devido à importância que a filosofia da linguagem e a filosofia dos valores começaram a receber, diversos filósofos e estudiosos passaram a considerar a retórica como um objeto digno de estudo, seja sob a sua vertente formal, seja sob a ótica que privilegia seu aspecto de instrumento de persuasão.

Tendo em vista que este estudo tem como um de seus objetivos analisar o corpus considerando a retórica como instrumento de persuasão, será dada ênfase sobre a obra do pensador que de maneira mais completa contribuiu para o rompimento com a tradição cartesiano-positivista de desconsideração da retórica: Chaim Perelman, filósofo de origem polonesa radicado na Bélgica (PESSOA).

Corroborando a ideia de que Perelman contribuiu para o ressurgimento da retórica, Marques (2004, p. 4) diz: “Perelman rompeu com um espírito moderno que esconjurava a retórica para a colocar como a arma dos humanos na era mediática”.

3.1.6. A teoria da argumentação de Chaim Perelman

Quando se fala em argumentação, logo se remete aos estudos de Chaim Perelman. Esse autor, durante muitos anos, interessou-se pela criação de uma lógica dos juízos de valor, isto é, uma lógica que pudesse fornecer critérios objetivos e universais para se aferir valores, ao invés de relegá-la ao arbítrio de cada um. Seguiu esse caminho porque discordava da posição positivista, uma vez que essa limitava o papel da lógica, do método científico e da razão à solução de problemas de fundo meramente teórico, o que acabava por abandonar a solução dos problemas humanos à emoção, aos interesses e à violência. Essa ótica positivista defendia que sempre é possível demonstrar a veracidade de alguns fatos e de proposições lógicas e matemáticas; mas a de um juízo de valor, não, esse será sempre controvertido. Em outras palavras, pode-se provar racionalmente que $2+2=4$, mas não que uma certa atitude é mais justa em relação a uma outra (PERELMAN, 1988 apud PACHECO, 2000).

Tem-se como consequência inevitável do tipo de raciocínio descrito acima o abandono da tradição aristotélica de admitir uma razão prática, que se aplique a

todos os campos da ação humana - a mesma tradição que identificava a filosofia à busca da "prudência". Assim, exclui-se a possibilidade de uma solução racional para todos os problemas em torno de um juízo de valor, o que não era uma perspectiva muito agradável para Perelman. Lançou-se, então, em busca de uma racionalidade ética, de uma lógica específica para os valores (PACHECO, 2000).

Essa procura levou-o à conclusão inesperada de que não existe uma lógica dos juízos de valor, mas que em todos os campos do conhecimento em que há controvérsia de opiniões - a filosofia, a moral, o direito, entre outros - recorre-se a técnicas argumentativas: utiliza-se a dialética e a retórica como instrumentos para se chegar a um acordo acerca dos valores e sua aplicação (PERELMAN, 1988). Sua pesquisa direcionou-se, então, no sentido de

retomar e ao mesmo tempo renovar a retórica dos gregos e dos romanos, concebida como a arte de bem falar, ou seja, a arte de falar de modo a persuadir e a convencer, e retomar a dialética e a tópica, artes do diálogo e da controvérsia (PERELMAN, 1987).

A maior parte da produção intelectual de Perelman, a partir desse momento, gira, portanto, em torno da retórica, entendida como uma forma de discutir e chegar a um acordo sobre valores sem, contudo, abandonar o campo da razão, mas ao mesmo tempo transcendendo as categorias da lógica formal (TORDESILLAS, 1991). Com efeito, ao realizar a reabilitação do método que regula os raciocínios persuasivos, Perelman estabelece a argumentação como princípio da pesquisa filosófica acerca da noção de justiça (TORDESILLAS, 1991).

Serão abordados a seguir alguns dos pontos principais de sua teoria da argumentação, formulada ao longo dos anos em diferentes obras, entre as quais se destaca *Traité de l'argumentation*, publicado em 1958, *Le champ de l'argumentation*, publicado em 1970, e *Logique juridique. Nouvelle rhétorique*, publicado em 1976 (PACHECO, 2000).

3.1.6.1 Acordo

A obra *Traité de l'argumentation*, escrita em parceria com L. Olbrechts-Tyteca, é possivelmente sua obra mais conhecida e desfruta hoje de status de

clássico no campo da lógica e da filosofia contemporânea. Nela, Perelman propõe-se a estudar "as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que são apresentadas ao seu assentimento" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1988, p. 5). Dentro dessa perspectiva, o raciocínio retórico-dialético recupera a noção de "acordo", a qual havia sido desprezada pelo pensamento positivista. De acordo com essa ótica cartesiana, o acordo consiste numa consequência natural de uma proposição verdadeira - o que importa é a verdade, e se a proposição é verdadeira, o acordo virá como uma consequência lógica (PERELMAN, 1988 apud PACHECO, 2000).

Segundo Descartes, a evidência (prova) não é o que gera a adesão do interlocutor, mas aquilo cuja força lógica deveria gerar a sua adesão (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1988 apud ANDRADE, 2009).

Perelman (1988, p. 137) aponta que a noção de acordo torna-se necessária, contudo, nos casos em que:

faltam ou são insuficientes os meios de prova e, sobretudo, quando o objeto do debate não é a verdade de uma proposição, mas sim o valor de uma decisão, de uma opção ou de uma ação, consideradas como justas, equitativas, razoáveis, honrosas ou conforme o direito.

A verdade ou falsidade de uma proposição é apenas uma das razões que levam a aceitação ou rejeição: "uma tese pode ser admitida ou afastada porque é ou não oportuna, socialmente útil, justa ou equilibrada" (PERELMAN, 1987, p. 236). Torna-se mais fácil compreender esse ponto ao se observar como se dá o funcionamento da lógica judicial, a qual é centrada inteiramente sobre a ideia de adesão, e não na de verdade, conforme pontuado a seguir:

o que o advogado tenta obter com o seu relato é a adesão do juiz, e só pode obtê-la mostrando-lhe que tal adesão está justificada, por que será aprovada pelas instâncias superiores e pela opinião pública. Para conseguir seus fins, o advogado não partirá de algumas verdades (os axiomas) até outras verdades a demonstrar (os teoremas), mas sim de alguns acordos prévios até a adesão a obter (PERELMAN, 1988, p. 229).

De modo semelhante, a própria lei determina a rejeição da verdade em determinados casos por considerar outros valores mais importantes. Um exemplo interessante nesse sentido é o crime de calúnia; segundo o código penal brasileiro, não é admitida a exceção da verdade caso o caluniado seja o presidente da

república ou chefe de governo estrangeiro (artigo 138, parágrafo 3º, inciso II). O legislador procedeu desse modo por entender que a verdade está, nesse caso, em posição hierarquicamente inferior a outros valores, tais como a segurança nacional e a estabilidade da instituição da presidência da república (PACHECO, 2000).

O conceito de acordo desdobra-se no conceito de acordo prévio. Acordos prévios consistem em determinadas proposições incontroversas que já foram aceitas pelo auditório antes de se iniciar o discurso. Sobre tais proposições é que o orador baseará seu discurso, buscando transferir à tese apresentada a adesão do auditório em relação aos acordos. Esse procedimento será realizado mediante técnicas argumentativas que serão examinadas mais adiante. Os acordos prévios podem ter naturezas bastante diferentes: podem ser fatos de conhecimento público ou notório, podem referir-se à hierarquia de valores de uma dada sociedade, podem ser relativas a auditórios específicos (congregações religiosas, grupos profissionais), entre outros (ANDRADE, 2009).

3.1.6.2 Auditório

O conceito de auditório também possui elevada importância para a teoria da argumentação. Para o discurso demonstrativo-analítico, que se utiliza da lógica formal, as provas utilizadas são impessoais, o que as fazem possivelmente aceitas universalmente. Já para o discurso retórico, é vital a relação entre o orador e o auditório ao qual se dirige. A verdade que se obtém pela lógica formal é sempre universal e incontestável, ao passo que a adesão conquistada pela argumentação é sempre de um auditório determinado, já que pode variar em intensidade (PERELMAN, 1988 apud PACHECO, 2000).

Perelman (1987, p. 237) assim define auditório: "o conjunto de todos aqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso". Depreende-se, então, que o auditório consiste naqueles a quem o discurso se dirige e tenta persuadir.

É determinante o conhecimento do auditório para o êxito da argumentação, já que, segundo Marques (2004, p. 2), "a construção da argumentação é pessoal, dirigida a indivíduos para os quais se pretende obter adesão".

Conforme já abordado neste estudo, o orador sempre fundamentará seu discurso sobre determinados acordos prévios do auditório; quanto mais se conhece

o auditório, maior é o número de acordos prévios disponíveis e, portanto, melhor fundamentada será a argumentação (PACHECO, 2000). Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999, p.28) são categóricos quanto à necessidade de adaptação do orador ao auditório, como se nota: “Há apenas uma regra a esse respeito, que é a adaptação do discurso ao auditório, seja ele qual for: o fundo e a forma de certos argumentos, apropriados a certas circunstâncias, podem parecer ridículos noutras”.

O inverso também ocorre, ou seja, quanto menos se conhece um auditório, menos fundamentada será a argumentação, o que a tornará menos eficaz; eis porque um dos erros mais recorrentes em uma argumentação ineficaz é o que se denomina de "petição de princípio" (PACHECO, 2000). A petição de princípio consiste em "supor admitida uma tese que se desejaria fazer admitir pelo auditório" (PERELMAN, 1987, p. 240).

Perelman (1987) ilustra a abordagem acima com o seguinte exemplo: se um missionário protestante, ao tentar converter uma tribo africana à sua fé, inicia sua argumentação partindo do princípio de que qualquer uma das tradições religiosas da tribo é intrinsecamente ruim, o que provavelmente acontecerá é a não obtenção de sucesso em sua tarefa, visto que o que é óbvio e incontroverso para ele poderá não o ser para o seu auditório.

Faz-se necessário, portanto, para evitar o risco de uma petição de princípio, que o orador tenha consciência das teses admitidas pelo seu auditório. Caso o auditório seja pequeno, o orador pode proceder mediante algumas perguntas simples. Se for grande, porém, o orador deverá contentar-se com suposições (PACHECO, 2000).

No contato do orador com o auditório, o meio de comunicação a ser utilizado é uma língua natural. Não há necessidade, no discurso retórico, de a linguagem utilizada ser totalmente precisa e isenta de ambiguidades, como ocorre no discurso analítico, que utiliza uma linguagem artificial, inequívoca, "uma vez que a verdade ou falsidade de uma proposição devem resultar unicamente da sua forma, a qual não pode admitir, por isso, interpretações diferentes" (PERELMAN, 1987, p. 236). Eis o motivo de o discurso analítico se apresentar tão técnico e especializado em muitos casos, tornando-se impenetrável àqueles que não tenham tido contato anterior com a disciplina com a qual se está lidando. O discurso retórico, ao contrário, se utiliza sempre da linguagem comum, ou da linguagem comum adaptada às circunstâncias, e é um discurso não-especializado por excelência.

3.1.6.3 Dado e interpretação

Devido ao fato de a retórica se utilizar da linguagem comum, sujeita à ambiguidade e imprecisão, a teoria da argumentação destaca a relevância que há na interpretação do que é dado, isto que, daquilo que é unívoco e indiscutido: "uma mesma ação pode ser descrita como o fato de apertar um parafuso, montar um veículo, ganhar a vida, favorecer o fluxo das exportações" (PERELMAN, 1987, p. 245).

De acordo com Andrade (2009), para Perelman e Olbrechts-Tyteca, a escolha correta dos dados confere a eles uma dimensão psicológica de grande importância na argumentação, uma vez que atua diretamente sobre a nossa sensibilidade: é o que a Retórica chama de presença. Trata-se daquilo que se tem na consciência, do pensamento recorrente, daquilo de que lembramos com frequência e que, por tal razão, tende a produzir um efeito persuasivo muito maior do que aquilo que nos é estranho ou remoto.

O autor acrescenta que a argumentação nos obriga à interpretação dos dados. Selecioná-los não é o suficiente, é indispensável conferir-lhes um sentido apropriado à finalidade argumentativa. O auditório pode aceitar o dado como real, porém poderá interpretá-lo de uma maneira diferente, vulnerabilizando o objetivo retórico de sua escolha. As interpretações que se atribui aos dados podem ser inesgotáveis, o que obriga o orador a sustentar de maneira coerente aquela que definiu como mais conveniente.

Apresentar apenas uma das interpretações possíveis é uma atividade não complexa e relega as outras ao desconhecimento do auditório; além disso, não há interesse da parte do orador em separar aquilo que é dado do que é interpretação. Se o auditório não se dá conta da multiplicidade de interpretações, para eles, dado e interpretação serão uma coisa só, o que pode ser utilizado eficazmente pelo orador (PESSOA, 2005).

3.1.6.4 Técnicas argumentativas

Tendo em vista que a argumentação visa a adesão do auditório a determinadas teses, faz-se necessário que haja técnicas para isso: “[...] o mínimo indispensável à argumentação parece ser a existência de uma linguagem em comum, de uma técnica que possibilite a argumentação” (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 17).

De acordo com os autores, quando se trata de argumentar, influenciar, por meio do discurso, não se pode menosprezar ou considerar irrelevantes as condições psíquicas e sociais, pois sem elas a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Depreende-se, então, que o conhecimento do público que se pretende conquistar é condição prévia para que qualquer argumentação tenha eficácia (PACHECO, 2000).

Além disso, há determinadas regras conversacionais que devem ser levadas em conta quando se trata de persuadir; não se pode esquecer também da necessidade de haver a predisposição do ouvinte para aceitá-la.

Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental [...]. Com efeito, como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 18-21).

Pessoa (2005) expõe que, de acordo com Perelman, as técnicas argumentativas se apresentarão sob dois aspectos distintos, o positivo e o negativo, os quais estão explicados a seguir:

o aspecto positivo consistirá no estabelecimento de uma solidariedade entre teses que se procuram promover e as teses já admitidas pelo auditório: trata-se de argumentos de ligação. O aspecto negativo visará abalar ou romper a solidariedade constatada ou presumida entre as teses admitidas e as que se opõem às teses do orador: tratar-se-á da ruptura das ligações e dos argumentos de dissociação (PERELMAN, 1987, p. 246).

Os argumentos de ligação, que serão abordados a seguir, podem agrupar-se em três classes: argumentos quase lógicos, argumentos fundados na estrutura do real e argumentos que fundam a estrutura do real (PESSOA, 2005).

Segundo Andrade (2009), argumentos quase-lógicos correspondem àqueles cuja estrutura lógica assemelha-se aos argumentos da lógica formal, porém sem o mesmo rigor, ou seja, não possuem valor conclusivo, uma vez que é impossível extirpar da linguagem comum toda a ambiguidade, tampouco remover do argumento

a possibilidade de múltiplas interpretações (PERELMAN, 1988). Dessa maneira, a cada argumento lógico, de validade reconhecida e incontestável, haverá correspondente um argumento quase-lógico com estrutura próxima; sua força persuasiva consistirá justamente na sua proximidade com aquele (PERELMAN, OLBRECHTS-TYTECA, 1988, p. 260).

De modo a ilustrar os dizeres acima expostos, é válido expor a explicação a seguir: na lógica formal, toda vez que alguém for posto em contradição, seu discurso resultará absurdo devido ao princípio da identidade. No campo da argumentação, no entanto, como não há univocidade na linguagem, não se pode falar em contradição, mas sim em incompatibilidade; desse modo, não será possível acusar o discurso de absurdo, no máximo se pode taxá-lo de ridículo, e mesmo assim somente se o orador não conseguir escapar através da reinterpretação de termos (PERELMAN, 1988 apud PACHECO, 2000).

Concernente aos argumentos baseados na realidade, pode-se dizer que são aqueles que têm o seu fundamento instaurado na ligação existente entre os diversos elementos da realidade. Tendo em vista que se admite que haja associação dos elementos do real entre si, em uma dada ligação, é possível fundar sobre tal relação uma argumentação que possibilita passar de um desses elementos ao outro (PERELMAN, 1987). Esses argumentos podem ser de sucessão ou coexistência. Quanto aos argumentos que se fundam na estrutura do real por sucessão, correspondem àqueles que dizem respeito à relação de causa e efeito, como, por exemplo, o argumento pragmático, que atribui o valor de uma tese aos resultados causados por sua adoção. Já os argumentos fundados na estrutura do real por coexistência são os que se referem às relações que envolvem realidades de ordens distintas, em que uma seja a essência e a outra a manifestação exterior dessa essência, como, por exemplo, o argumento que busca associar o caráter de uma pessoa a seus atos (PESSOA, 2005).

Argumentos que fundam a estrutura do real consistem naqueles que "generalizam aquilo que é aceito a propósito de um caso particular (ser, acontecimento, relação) ou transpõem para um outro domínio o que é admitido num domínio determinado" (PERELMAN, 1987, p. 258). Trata-se dos argumentos que se utilizam do exemplo, do modelo, da analogia e da metáfora (PESSOA, 2005).

Os argumentos por dissociação são aqueles que não procedem através da ligação e ruptura de associações anteriormente estabelecidas, mas sim buscam

solucionar alguma incompatibilidade do discurso, restabelecendo uma visão coerente da realidade. Quando é colocado em contradição, o orador tenta construir um conceito de realidade capaz de ser utilizado para julgar as aparências: as que se conformarem são consideradas válidas; enquanto o oposto acontece com as que não se conformarem. A dissociação é resultante da depreciação do que era até então um valor aceito e a sua substituição por outro conceito que esteja de acordo com o valor original. É uma técnica de fundamental importância para a filosofia, porém na retórica tradicional tem pouca notoriedade. Encontra-se na raiz de todos os pares filosóficos, isto é, todos os conceitos que giram em torno do par "aparência/realidade" e seus correlatos; o exemplo mais vívido disso é encontrado na teoria das ideias de Platão (PERELMAN, 1987). Menezes (2000, p. 90) explica de modo mais sucinto isso:

Argumentos de dissociação: baseiam-se na dissociação no âmbito das noções. Eles denunciam uma incompatibilidade entre aspectos do real, que serão qualificados de aparência ou ilusão. Em geral permitem a elaboração de pares opostos como o protótipo aparência/realidade. Servem para exprimir uma visão do mundo: relativo/absoluto; estabelecem hierarquias: particular/geral, etc.

Foi possível, neste capítulo, ter um panorama geral acerca da retórica desde sua origem e, principalmente, da teoria de Perelman, a qual é de grande contribuição para este estudo.

Compreendido o conceito de argumentação proposto por Perelman, cabe agora apresentar as definições de retórica que possuem traços comuns nas teorias apresentadas.

3.1.7 Aspectos em comum em todas as teorias sobre a retórica

Analisando comparativamente as diferentes definições de retórica que surgiram ao longo do tempo, de Aristóteles até Perelman, é possível delinear alguns traços comuns, são eles:

- a retórica exerce a persuasão por meio de um discurso. Não se recorre a um experimento empírico, tampouco à violência; busca-se ganhar a adesão intelectual do auditório apenas utilizando a argumentação;

- tem sua preocupação mais voltada à adesão do que à verdade. Aquele que a exerce tem por objetivo obter o assentimento do auditório à tese que apresenta; a verdade ou falsidade da mesma constitui uma questão secundária;
- utiliza a linguagem comum do cotidiano, e não uma linguagem técnica ou especializada. Isso decorre do fato de que se dirige a todos os homens, e não a um setor específico da população;
- não se limita à transmissão de noções neutras e assépticas, mas tem sempre em vista um determinado comportamento concreto que resulta da persuasão por ela exercida, visto que se propõe a modificar não só as convicções, mas também as atitudes (BARILLI, 1987).

3.2 Argumentação numa perspectiva cognitivo-discursiva

Leitão (1999, 2000, 2001, 2002, 2003) é uma autora que também trata da argumentação, mas dentro de uma perspectiva cognitivo-discursiva. Seus estudos alinham-se aos de Vygotsky (1993), uma vez que também considera a grande contribuição da interação social para o desenvolvimento do raciocínio e, em consequência, para a construção do conhecimento e da aprendizagem; defende que a linguagem e o meio sociocultural são mediadores das ações do homem.

Em artigo publicado em 2005, juntamente com Chiaro, explica de maneira sucinta essa perspectiva de trabalho de Vygotsky:

De acordo com esta perspectiva, formas superiores e tipicamente humanas de funcionamento psicológico se realizam e desenvolvem pela mediação de signos/sistemas simbólicos, sobretudo da linguagem. Tais formas aparecem primeiramente embutidas em atividades sociais diversas do cotidiano da criança e, uma vez internalizadas, possibilitam uma constituição como sujeito de consciência e pensamento (CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 350).

A autora parte da premissa de que discurso e cognição são processos mutuamente constitutivos e necessariamente interdependentes. Ancorada nessa premissa, bem como em concepções contemporâneas que definem a argumentação como fenômeno eminentemente discursivo, conceitua a argumentação como atividade cognitivo-discursiva específica (LEITÃO, 2000; 2008).

Nota-se que essa autora possui algumas ideias convergentes às de Bakhtin, uma vez que defende a interação como aspecto central para o desenvolvimento humano.

Para Leitão, o discurso argumentativo é essencialmente dialógico; nota-se, nesse ponto, mais uma vez, a convergência com o discurso bakhtiniano. Ainda, essa autora enfatiza o caráter epistêmico da argumentação e a coloca como ferramenta fundamental para o ser humano aprender a raciocinar em relação aos diversos domínios do conhecimento. Propõe, dessa maneira, que o discurso argumentativo favorece a construção de mudança na perspectiva dos interlocutores (pontos de vista) e, em decorrência, a possível construção do conhecimento.

Essa relação com a teoria bakhtiniana é confirmada pela própria autora:

A argumentação é aqui compreendida como a atividade cognitivo-discursiva que se realiza quando um ou mais indivíduos se empenham no manejo de uma divergência de opinião, através da formulação de razões em apoio a seus pontos de vista e do exame e resposta à força e plausibilidade de perspectivas contrárias. Mesmo que, em sua forma mais óbvia, a argumentação ocorra entre dois ou mais indivíduos, é o exame sistemático dos fundamentos e limites de argumentos divergentes (não necessariamente formulados por diferentes indivíduos) a característica básica que, em última instância, define a argumentação. A ênfase no confronto entre perspectivas confere à argumentação uma dimensão simultaneamente dialógica (no sentido bakhtiniano do termo) e dialética (Van Eemeren, 2007). Segundo Bakhtin: «Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos» (LEITÃO, 2012, p. 25).

Ainda, Leitão (2001) faz menção à natureza polifônica da argumentação. Isso reforça, mais uma vez, a convergência em alguns pontos entre o que a autora diz e a teoria bakhtiniana. Mas é preciso reforçar que o interesse maior da autora é o plano cognitivo – as operações de raciocínio inerentes aos atos de argumentar. Porém, não há como não destacar os cruzamentos que há entre as duas teorias em questão.

Leitão (2003) conceitua a argumentação como uma atividade realizada pela justificação de pontos de vista, bem como pela consideração de objeções às quais estão sujeitos objetivando de tornar as posições defendidas aceitáveis àqueles a quem a argumentação é dirigida.

a justificação de pontos de vista e a consideração de ideias alternativas, tomadas em conjunto, criam no discurso um espaço de negociação no qual perspectivas a respeito do mundo (físico ou social) são continuamente formuladas, revistas e transformadas. Portanto, o processo de negociação de perspectivas é crucial à argumentação, permitindo construção de sentidos e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos (LEITÃO, 2003, p. 6).

Sintetizando, apresenta a caracterização da argumentação da seguinte maneira:

a argumentação se caracteriza, portanto, como uma atividade *discursiva* (essencialmente verbal), *social* (de natureza cultural, contextualmente dependente), *cognitiva* (implica raciocínios necessários à fundamentação e avaliação crítica de afirmações), *dialógica* (simultaneamente responde a, e antecipa respostas da parte de outros), *dialética* (caracteriza-se como exame crítico de argumentos divergentes) e *epistêmica* (possibilita construção de conhecimento) (LEITÃO, 2012, p. 26).

Defende que a argumentação é um processo de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo, essa questão será trabalhada de maneira mais minuciosa mais a frente neste item, quando tratarmos da argumentação no ensino, mas por hora é interessante expor o seguinte dizer da autora quanto a isso:

Teóricos e pesquisadores nos campos da psicologia e da educação são provavelmente unânimes em reconhecer que o engajamento em argumentação favorece a ocorrência de transformações nas perspectivas a partir das quais os indivíduos constroem e interpretam a realidade circundante. Perspectivas dessa natureza são aqui entendidas como formas de *conhecimento*. A natureza dos *mecanismos argumentativos* que operam transformações do conhecimento (mecanismos epistêmicos) é, no entanto, questão ainda não de todo estabelecida. Uma possibilidade sugerida em Leitão (2000, 2008) é que um desses mecanismos seja teoricamente conceituado como um *processo de revisão de perspectivas* (LEITÃO, 2012, p. 27).

Faz-se pertinente mencionar que Billing (1987 apud RODRIGUES, 2001), também teórico que trata da argumentação, defende que a análise retórica aponta que a organização argumentativa do discurso faz parte da base de uma parte importante do raciocínio conceitual. Para ele, a argumentação desempenha um importante papel no desenvolvimento e definição do que as pessoas pensam, propondo, com tal ideia, uma dimensão argumentativa para o próprio pensamento.

Ressaltando, essas questões serão retomadas e pormenorizadas no decorrer do capítulo.

O interessante é que Leitão trata se ocupa da argumentação no processo de aprendizagem, conforme já foi possível verificar em algumas citações no capítulo 1, inclusive por considerar que possui um caráter epistêmico – o qual será melhor abordado posteriormente neste subcapítulo, e por isso é reforçada a pertinência de trazê-la para este estudo.

Silva (2009) expõe que, segundo Leitão, para a recepção e a produção de um texto argumentativo, independente de ele ser oral ou escrito, é necessário que haja, por parte do falante/ouvinte ou escritor/leitor, a implementação de várias operações de natureza cognitiva e linguística; o domínio delas vai ocorrendo gradualmente durante a escolarização básica.

Entretanto, ela ressalta que essa aquisição não é tarefa simples, visto que os interlocutores se deparam com dificuldades relativas à construção do discurso argumentativo, como o pensar por dois: produzir ideias que justifiquem seus próprios pontos de vista e, ao mesmo tempo, antecipar possíveis dúvidas a serem levantadas por oponentes potenciais; identificar e/ou dominar o caráter difuso dos temas acerca dos quais se argumenta, temas esses que permitem variadas perspectivas de abordagens, entre outras dificuldades.

Tendo em vista as dificuldades de aquisição acima colocadas, reforça-se a necessidade de a escola trabalhar de maneira significativa a argumentação.

Tratando da argumentação no processo de ensino-aprendizagem, é pertinente expor o dizer a seguir da autora:

A argumentação surge [...] em situações discursivas nas quais mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são, ou podem ser, considerados. Importante ressaltar que a oposição entre pontos de vista, enquanto condição pragmática necessária para que se inicie uma argumentação, não deve ser entendida somente em seu sentido mais óbvio e prototípico como, por exemplo, nas controvérsias que geram o debate político ou a argumentação judicial. Em situações de ensino-aprendizagem é possível falar em oposição - ou divergência - sempre que mais de um entendimento (ponto de vista) exista em relação a um tópico curricular, seja este tópico concebido como conceitos a serem compreendidos ou procedimentos a serem adquiridos (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011, p. 19).

É importante, então, sempre estar atento ao caráter argumentativo que existe nas situações de ensino-aprendizagem, o qual, conforme já mencionado, muitas vezes, é deixado de lado.

Completando a citação acima, Leitão e Damianovic (2011) abordam que, entendida a argumentação dessa maneira, divergências surgem em situações de ensino-aprendizagem sempre que há a possibilidade de formulação de mais de uma alternativa de entendimento de um tema por professor e aluno, por diferentes alunos ou, ainda, por um mesmo aluno, em diferentes ocasiões. Ainda, em situações sociais de ensino-aprendizagem, divergências também ocorrem com frequência entre o entendimento de um conceito/ procedimento que o professor traz para a sala de aula e entendimentos diversos dos alunos.

Dentro desse contexto de discussão do papel central da oposição/divergência no surgimento da argumentação, Leitão aponta que há um segundo aspecto a ser ressaltado. Embora seja mais típico ocorrer a argumentação entre dois ou mais indivíduos concernente a um tema, as relações interpessoais não constituem o único contexto discursivo em que se dá a argumentação, uma vez que pontos de vista divergentes podem ser evocados – o que ocorre com frequência - por um único indivíduo. Episódios dessa natureza podem ser constatados não só em situações solitárias de produção discursiva (como ocorre na escrita e no discurso interior), mas também em situações de interação direta com outras pessoas, o que se dá quando um dos participantes antecipa e responde - ele mesmo - a dúvidas e contra-argumentos em relação aos pontos de vista que apresenta. Conceituam-se eventos dessa ordem como processos de autoargumentação, sendo atribuído aos mesmos um lugar central na constituição do pensamento crítico-reflexivo dos indivíduos.

De modo resumido, Leitão e Damianovic (2011) expõem que é possível afirmar que, independente do contexto discursivo, a argumentação envolve uma espécie de 'negociação' entre duas partes (não necessariamente dois indivíduos) que divergem acerca de um tópico discutido e assumem os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados.

Acrescenta que em situações dessa natureza, o papel do proponente envolve operações cognitivo-discursivas de grande importância para o surgimento da argumentação, bem como para a construção de conhecimento. Cabe a ele:

- a) oferecer razões que sustentem as suas próprias afirmações (pontos de vistas);
- b) analisar contra-argumentos (avaliar a sustentabilidade de suas afirmações diante de contra-argumentos);

- c) responder aos contra-argumentos (reafirmando ou modificando seu ponto de vista inicial).

Antes de abordar o papel do oponente, é pertinente observar que o MSN de papel permite que as ações acima sejam praticadas, uma vez que nele há um jogo enunciativo, em que há trocas de turnos; isso permite que os enunciados do interlocutor sejam analisados e, diante deles, sejam reafirmados ou modificados os pontos-de-vista iniciais daqueles que enunciam.

Tratando do oponente, esse, por sua vez, tem como papel trazer para o diálogo dúvidas, questões e afirmações que ponham em dúvida os argumentos do proponente. Na formulação de resposta a contra-argumentos, pelo proponente, que podem ser geradas novas possibilidades de entendimento do tópico discutido.

Leitão (2012) expõe que, desse processo, uma implicação imediata para o trabalho de sala de aula que se pode extrair é que a criação de oportunidades em que diferentes alternativas (de entendimento, de ação) sejam examinadas e exploradas de maneira sistemática é condição *sine qua non* para que mecanismos de aprendizagem e reflexão, que são inerentes à argumentação, possam então funcionar.

Tratando da importância da argumentação para a aprendizagem, expõe:

a necessidade de responder à oposição (característica definidora da argumentação) desencadeia, necessariamente, mecanismos cognitivo-discursivos essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo. Estes são: um mecanismo reflexivo, que permite ao indivíduo tomar seu próprio pensamento como objeto de atenção e refletir sobre suas bases e limites (opera no plano dos objetos sobre os quais o indivíduo focaliza seu pensamento a cada instante); e um mecanismo de revisão de perspectiva que lhe possibilita a retomada e eventual transformação de afirmações feitas (opera no plano do conteúdo de argumentos propostos) (LEITÃO, 2011, p. 23).

Em outra publicação, Leitão e Damianovic (2011) sintetizam essa ideia dizendo que o engajamento na argumentação, necessariamente, faz com que o pensamento do indivíduo transforme-se em objeto de sua própria reflexão. Para exemplificar essa ideia, apresenta a seguinte situação:

[...] considere-se o pequeno excerto abaixo', extraído da argumentação de alunos da quinta série (atual sexto ano) sobre duas hipóteses acerca da origem do universo, postas em discussão pelo professor: Criacionismo (CR), defendido por Leo, e o Big Bang (BB), defendido por Marcelo':

1. Leo (CR): *Eu acredito que foi Deus quem criou o mundo*

2. Marcelo (BB): *Tem alguma prova concreta disso?*

3. Leo (CR): *Não, não. Não é bem uma prova concreta, mas tá na Bíblia, quer ler?*

É possível considerar-se que na formulação do ponto de vista "*Deus... criou o mundo*", o objeto sobre o qual Leo focaliza sua atenção é eminentemente o fenômeno sobre o qual argumenta: a origem do universo. Nada na situação o motiva a refletir sobre sua própria afirmação. Algo diferente ocorrerá, entretanto, no turno seguinte (linha 2), quando uma pergunta de Marcelo desafia Leo a fundamentar o que dissera antes ("*Tem alguma prova concreta disso ?*"). Para responder à demanda de justificação de Marcelo, o foco da atenção de Leo terá necessariamente que se deslocar do objeto sobre o qual se concentrara antes (origem do universo) para sua própria afirmação acerca daquele fenômeno (ponto de vista de que Deus criou o universo). Com a passagem do foco de atenção do fenômeno (origem do universo) para sua afirmativa sobre ele (Deus o criou) Leo transforma seu próprio pensamento (ponto de vista) em objeto de reflexão, engajando-se então na busca de elementos em que possa apoiá-lo (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011, p. 22-23).

Nos dizeres acima, bem como no exemplo, constata-se, segundo a própria autora, que toda a ênfase é posta em como a necessidade de justificação de pontos de vista, que a argumentação faz com que o indivíduo tome seu próprio pensamento (ponto de vista) como objeto de reflexão e busque as bases em que ele se fundamenta. Porém, Leitão defende que justificar pontos de vista não é, entretanto, tudo que se requer numa argumentação. Nesse sentido, explica que

é exatamente na necessidade discursiva de lidar com a oposição que se postula existir um segundo nível de reflexão, inerente à argumentação. A necessidade do proponente de um argumento responder a contra-argumentos exige do argumentador que examine seu argumento inicial à luz da objeção levantada e, a partir desse exame, avalie em que medida se mostra defensável, tendo em vista os aspectos apontados pela contra-argumentação. Em suma, enquanto a necessidade de justificar pontos de vista direciona o pensamento do argumentador para uma reflexão sobre os fundamentos em que seus pontos de vista se sustentariam, a necessidade de responder à oposição direciona seu pensamento para os limites e a sustentabilidade de seus argumentos em face à contra-argumentação (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011, p. 23).

A partir dos dizeres acima, constata-se que, para ela, conforme já mencionado anteriormente, a argumentação não consiste somente em defender um ponto de vista, mas também em responder a uma oposição; isso, mais uma vez, reforça a importância do outro na argumentação e mostra a importância que esse outro possui para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, o que é possibilitado, portanto, pela atividade de argumentação bem realizada.

Essa reflexão de Leitão se identifica com a questão da alteridade, a qual já foi abordada neste estudo.

Transpondo essa reflexão para o aspecto educacional, Leitão e Damianovic (2011, p. 24) expõem:

Do ponto de vista educacional, a implicação que se extrai dessa proposta teórica é que gerar oportunidades de argumentação em sala de aula é oferecer ao aluno oportunidade preciosa de reflexão sobre fundamentos e limites do seu conhecimento - no momento mesmo em que esse conhecimento é por ele (re)construído na experiência de sala de aula.

Completa, ainda, que o engajamento em argumentação possibilita a abertura dos pontos de vistas dos participantes à revisão:

A necessidade comunicativa de defender pontos de vista sobre temas controversos e responder a objeções da parte de um oponente, leva o proponente, necessariamente, a reconsiderar (rever) o conteúdo de suas afirmações, à luz das perspectivas contrárias e, a partir daí, reafirmá-las ou transformá-las. O mecanismo de aprendizagem que opera na argumentação se define, portanto, como um processo de revisão de pontos de vista, que decorre diretamente do confronto de um argumento com a oposição (críticas, dúvidas, etc.) e da necessidade de a elas responder (LEITÃO; DAMIANOVIC, 2011, p. 24-25).

Em seu artigo publicado em 2012, Leitão faz considerações interessantes sobre o ato de responder, o que, novamente, remete a teoria bakhtiniana. A autora explica que, quando participa de uma argumentação, é inevitável que o indivíduo se confronte com perspectivas divergentes às quais necessita responder. Explica que o sentido de responder à oposição deve ser aqui entendido de maneira mais ampla que o sentido, mais óbvio e estrito, de “responder a perguntas”. No quadro do dialogismo bakhtiniano, responder consiste em “fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la” (FARACO, 2003, p. 64).

Leitão (2012) discorre que disso deriva que *responder a posições contrárias* (avaliar, posicionar-se ante o dito), no curso de uma argumentação, não corresponde à ação que permita ao indivíduo decidir se a realiza, ou não; é, antes de mais nada, consequência inescapável da atividade dialógica em que o indivíduo se engaja.

Ainda tratando da questão relativa à resposta, a autora explica que um indivíduo engajado em uma argumentação, ao se ver diante da necessidade de responder a contra-argumentos, estaria, conseqüentemente, envolvido em uma

atividade metalinguística, visto que esses exercem um papel importante na emergência do conhecimento.

Conforme já mencionado, o confronto com a oposição não assegura a transformação do argumento inicial, porém ele “abre” o ponto de vista do argumentador à revisão, permitindo, com isso, que a força de seus argumentos seja (re) avaliada. O processo de revisão de perspectiva, como aqui conceituado, é tido como condição fundamental para que mudanças conceituais tenham a possibilidade de ocorrer (LEITÃO, 2000).

Associando a análise realizada no capítulo anterior à ideia que acima foi defendida por Leitão, é possível perceber que, na interação com o seu parceiro de produção, nem sempre o argumento do enunciador, quando esse tomou o turno novamente, foi transformado; algumas vezes, foi reafirmado. Mas essa questão será melhor trabalhada na análise que será apresentada.

Com base nessa ideia, Leitão (2005) propõe um processo analítico para a captura do processo pelo qual os indivíduos reveem suas posições no decorrer da argumentação. Tal procedimento se ancora numa unidade de análise que se constitui por três elementos: argumento, contra-argumento e resposta. A autora explica o que são esses três elementos:

O argumento consiste num conjunto mínimo de ponto de vista e justificativa. [...] este é o elemento que permite identificar a posição defendida por um falante e as idéias com as quais a justifica. Na argumentação cotidiana, é comum que um destes elementos permaneça implícito por conter informação já conhecida e/ou tacitamente aceita pelos participantes da argumentação. A noção de contra-argumento é definida num sentido lato que engloba qualquer idéia que desafia o ponto de vista do proponente de um argumento tornando-o menos aceitável aos olhos do oponente. Contra-argumentos tanto podem ser formulados por um interlocutor, presente na situação imediata em que a argumentação ocorre, como podem ser antecipados pelo próprio argumentador, caso em que se falaria da presença de um oponente imaginário na argumentação. Do ponto de vista analítico, o contra-argumento é o elemento que captura, nas falas dos participantes, vozes dos *outros* sociais (no sentido bakhtiniano do termo) que desafiam o ponto de vista do falante e trazem para a discussão um elemento de oposição indispensável para que a argumentação se institua no discurso. Finalmente a resposta é definida como a reação imediata ou remota do falante a contra-argumentos levantados. A identificação da reação do argumentador a perspectivas contrárias é vista aqui como um elemento crítico para a análise de processos de construção de conhecimento que têm lugar na argumentação. A comparação entre a formulação inicial de um argumento e a retomada deste após a emergência de contra-argumentos – ou seja, a resposta ao contra-argumento – é o recurso analítico que permite que se identifiquem eventuais mudanças na perspectiva inicial do argumentador (LEITÃO; CHIARO, 2005, p. 351).

As mudanças de perspectivas adotadas por parte de qualquer um dos participantes que pode haver, segundo Leitão (2005), podem decorrer tanto da aceitação, por parte do proponente de um argumento, da plausibilidade da posição que um oponente traz, como da elaboração – no mesmo curso da discussão – de uma terceira posição em que há integração dos pontos de vistas que inicialmente estavam em confronto. No entanto, em ambos os casos a crença do proponente de que seu oponente, embora não aceitando inicialmente um determinado ponto de vista, está preparado para aceitá-lo, é uma das condições preparatórias iniciais para que a argumentação seja instalada.

Embora tal condição seja satisfeita sem maiores dificuldades em grande parte das discussões sobre temas cotidianos, o mesmo não pode ser verificado na maioria das discussões que envolvem tópicos curriculares. Isso se deve, segundo Leitão e Chiaro (2005), a assimetria que no que tange aos papéis dos interlocutores envolvidos nas discussões de sala de aula, que são professor e aluno. O professor, socialmente instituído como depositário e porta-voz de um conhecimento socialmente legitimado, não se põe em posição de interlocutor a ser convencido; as discussões em que se engaja com os alunos têm como finalidade específica levá-los a aquisição de conceitos, formas de raciocínio, não estando suas próprias perspectivas acerca dos temas discutidos sujeitas a mudanças durante a discussão com os alunos.

No MSN de papel, isso pode ser verificado inicialmente, já que o aluno traz um discurso que concebe como sendo o do professor/adulto, acreditando que, se disser aquilo que realmente pensa sobre o assunto, irá desagradar o professor e não irá convencê-lo, já que sua ideia é impassível de transformação. Porém, ao longo do desenvolvimento do texto, havendo outro interlocutor direto, os enunciadores não se mantiveram totalmente presos a esse discurso.

Leitão e Chiaro (2005) defendem que outra característica da argumentação é que o resultado desse processo permanece em aberto durante todo o decorrer da discussão, ou seja, não há como saber de que maneira essa se encerrará, se haverá ou não mudança por parte dos interlocutores. Porém, a expectativa nas discussões sobre temas curriculares que ocorrem em situações instrucionais é, em geral, bem diversa da citada, uma vez que o que é aceitável como conclusão final está, de antemão, definido pelos objetivos do professor, bem como pelos currículos escolares e, ainda, pelo conhecimento estabelecido na área.

De maneira mais sucinta, as autoras concluem sobre os dizeres acima apresentados:

Em suma, o que se poderia concluir a partir das considerações acima é que os tópicos curriculares, por serem relativamente definidos antes que sejam discutidos em sala de aula e por não serem essas definições passíveis de mudança a partir da discussão instalada, parecem não favorecer o desencadeamento de uma argumentação genuína em torno deles. Este estado de coisas tornaria os temas escolares menos sujeitos à argumentação quando comparados aos temas do cotidiano (LEITÃO; CHIARO, 2005, p. 352).

Com relação ao MSN de papel, pode-se dizer que rompe, mesmo que sutilmente, com o que se afirma acima, uma vez que o desenvolvimento do texto vai se dando na interação, os dizeres vão se alterando, então, mesmo que o locutor queira concluir seus dizeres de uma maneira, esses tem de 'driblar' o de seus colegas e parceiros de produção, pois sua resposta se dará com base no que esses disserem.

Em relação ao caráter epistêmico - um potencial para construção do conhecimento, que lhe é inerente -, o qual já fora abordado neste estudo, caracteriza-se, portanto, de acordo com a autora, como espaço de negociação da argumentação que favorece a emergência e transformação de perspectivas, dando a possibilidade de se construir conhecimentos em domínios de conhecimento de natureza específica.

Referente ao ensino, aponta que se pode criar esse espaço de negociação em sala de aula quando o professor oferece informações que se transformam em premissas dos argumentos dos alunos. Além disso, o professor pode disponibilizar modelos de argumentação característicos da área do conhecimento enfocada e aproximar as conclusões dos alunos daquilo que é aceito na área de conhecimento em questão.

Leitão (2012) defende que o caráter epistêmico depende essencialmente de dois fatores: o primeiro corresponde aos movimentos discursivos, de natureza dialógico-dialética, caracterizadores da argumentação (questão acima tratada); e o segundo, a processos de natureza cognitiva, inerentes a esses movimentos discursivos. Com base nessa premissa, a autora propõe que seja teoricamente compreendida e empiricamente estudada nos dois seguintes níveis:

Por um lado, a argumentação deve ser estudada como um *processo de revisão de perspectivas que opera sobre o conteúdo do conhecimento*: sobre crenças, conceitos, hipóteses que os indivíduos formulam a respeito de objetos, processos e procedimentos do mundo físico ou social. Por outro lado, a argumentação deve ser investigada como um *processo autorregulado e autorregulador do pensamento*, que compele o indivíduo à *reflexão sobre fundamentos e limites de suas concepções e perspectivas* (conhecimento) acerca do mundo (LEITÃO, 2012, p. 26).

Resumindo de maneira bem clara essa questão do caráter epistêmico da argumentação, é pertinente expor os seguintes dizeres da autora:

[...] a ênfase sobre a negociação e mudança – características definidoras da argumentação – confere a este tipo de discurso uma dimensão epistêmica que o institui como recurso privilegiado de mediação em processos de construção de conhecimento que ocorrem em contextos sociais diversos. Essa dimensão epistêmica remete à possibilidade – criada na argumentação – de construção e transformação de crenças e conceitos e de implementação e desenvolvimento de raciocínios típicos do domínio do conhecimento a que tais crenças e conceitos se referem (CHIARO; LEITÃO, 2003, p. 350).

Voltando à questão do ensino, a autora defende que a argumentação, portanto, pode ser levada à sala de aula com dois objetivos: argumentar para aprender e aprender a argumentar. A argumentação possibilita, então, uma reflexão crítica acerca daquilo que se enuncia e, assim, fica evidente a importância de se trabalhar a argumentação nos ambientes de ensino-aprendizagem, mas para tanto é preciso primeiro verificá-la, como propõe o MSN de papel.

“A relevância desse tipo de reflexão para a construção e/ou apropriação crítica do conhecimento em ambientes de ensino-aprendizagem parece, por si só, evidente” (LEITÃO, 2012, p. 28).

Além disso, uma segunda conclusão que se obtém quando se examina estudos correntes sobre argumentação em sala de aula é que o uso dela com fins educacionais não é algo a ser improvisado; ao contrário, conforme se constata a seguir:

Mesmo se considerando que o manejo da argumentação em sala de aula é tarefa ao alcance de qualquer professor, e perfeitamente articulável aos seus múltiplos objetivos em classe, o trabalho com argumentação em sala de aula é algo que demanda do professor disposições e ações específicas. Entre essas, vale ressaltar, antes de tudo, a disposição para fazê-lo, bem como atenção e empenho no desenvolvimento de suas próprias competências enquanto argumentador; a atenção contínua a oportunidades de argumentação em sala de aula - quer estas oportunidades surjam de forma espontânea, quer sejam deliberadamente criadas; finalmente, o

domínio não só dos conceitos próprios do seu campo de atuação, mas também de raciocínios (modos de pensar/argumentar) típicos do mesmo campo (LEITÃO, 2012, p. 38).

Essa citação também vem ao encontro do objeto de análise deste estudo, sobretudo no que diz respeito ao surgimento das oportunidades para se verificar a argumentação em sala de aula, uma vez que o MSN de papel surgiu a partir de uma prática corrente dos alunos, porém, foi adaptado ao trabalho com a produção de texto argumentativo com objetivo pedagógico.

Também olhando para o objeto de análise deste estudo, é pertinente mencionar que Leitão e Almeida (2000) consideram que a dimensão dialógica constitui fonte de dificuldade para a produção da escrita argumentativa, uma vez que a escrita está inserida em situação tida como monológica do ponto de vista da presença física do interlocutor. Acrescentam que muitos a veem como dialógica, porém limitam essa percepção à presença do locutor e o alocutário.

No MSN de papel essa questão da presença física é superada, visto que há a presença de um interlocutor evidente no ato da escrita, o que, de acordo com os autores supracitados, facilita a compreensão e aquisição da argumentação.

Leitão (2012, p. 28) discorre que, a partir das formulações teóricas apresentadas, é possível se obter algumas conclusões acerca da argumentação nas práticas educacionais:

As implicações educacionais que derivam dessas formulações teóricas são muitas e podem ser pensadas em, pelo menos, dois diferentes níveis. O primeiro remete diretamente ao problema do desenho de práticas argumentativas: como inserir a argumentação em ambientes educativos de modo a potencializar a operação dos processos epistêmicos acima teorizados. O segundo, não menos importante, diz respeito ao potencial de disseminação e aplicabilidade das práticas argumentativas eventualmente propostas: como desenhar práticas que possam ser ativamente apropriadas por uma comunidade social (educacional, não educacional) mais ampla — e não necessariamente especializada no estudo da argumentação — de modo a contribuir no desenvolvimento dos indivíduos enquanto pesquisadores críticos bem como com a apropriação/transformação crítica do conhecimento que circula socialmente.

Conforme já mencionado neste estudo, o MSN de papel não foi adotado na prática pedagógica com o objetivo de substituir outras práticas argumentativas, mas sim como uma atividade de desbloqueio, levando os alunos a compreender o funcionamento da argumentação, o que se torna menos complexo tendo um interlocutor bem definido.

Ressaltando, muito se fala em criar práticas alternativas de produção de textos, mas pouco se encontra na literatura; assim sendo, por que não aproveitar aquilo que a própria sala de aula nos oferece? É a partir disso que o MSN de papel surgiu e a sua efetividade enquanto prática argumentativa será analisada a seguir.

3.3 Adentrando o *corpus*

Com base principalmente na teoria exposta por Leitão, será realizada uma análise acerca da argumentação dos alunos nos três textos produzidos – já analisados em capítulo posterior com base na teoria bakhtiniana – nos moldes do gênero MSN de papel.

Tomar-se-á como suporte para análise a identificação de argumento, contra-argumento e resposta; aspectos já citados no item anterior.

É pertinente esclarecer que não serão analisados todos os enunciados dos três textos, como ocorrer na análise anterior – pautada nos estudos de Bakhtin -; pois aqui se pretende avaliar de maneira mais específica os elementos citados no parágrafo anterior, objetivando constatar o funcionamento da argumentação.

O texto 1, conforme já se sabe, foi produzido por dois locutores-alunos, o que pode facilitar a identificação dos elementos acima citados; mas a análise não se limitará a esse texto, os outros dois também serão analisados.

Nesse texto não há conflitos acentuados de ideias, então, pode-se pensar que não há argumentação, porém, há sim alguns contrastes no decorrer do texto, mesmo que sutis e, ainda, revisão e reafirmação de pontos de vista, o que também é característico da argumentação.

Um trecho interessante que ilustra o que a autora defende é o analisado a seguir, que compreende o quarto, quinto e sexto enunciados do texto.

L.: É verdade, eu também acho que os pais deviam aconselhar seu filho sobre os perigos, pois aconteceram tantas coisas com as adolescentes que marcaram encontro pela internet, acabaram desobedecendo seus pais para pode se encontrar com os meninos, a maioria das vezes os pais nem sabiam.

M.: É mesmo mas a internet não traz somente prejuízos ela nós ajuda a encontrar informações, fazer trabalhos, pesquisar, etc. Hoje em dia é praticamente impossível não utilizar a internet.

L.: É verdade mais eles tinham que cotar os sites inadequados para as crianças e para os adolescentes menores de 18 anos, mais é impossível viver sem internet hoje em dia.

No enunciado de L: “É verdade, eu também acho que os pais deviam aconselhar seu filho sobre os perigos, pois aconteceram tantas coisas com as adolescentes que marcaram encontro pela internet, acabaram desobedecendo seus pais para pode se encontrar com os meninos, a maioria das vezes os pais nem sabiam”. O aluno defende que os pais devem aconselhar seus filhos sobre os perigos, esse é seu ponto de vista, o qual ele justifica com o argumento “pois aconteceram tantas coisas com as adolescentes que marcaram encontro pela internet, acabaram desobedecendo seus pais para pode se encontrar com os meninos”; utiliza até o operador mas para ligar seu argumento ao seu ponto de vista. No enunciado seguinte, seu parceiro de argumentação, “M”, mostra que concorda com o que ele diz ao utilizar a expressão “É mesmo”, porém, em seguida, apresenta um contra-argumento, o qual é introduzido pelo operador “mas”, marcando a oposição com o enunciado anterior. O ponto de vista que apresenta é o de que a internet não traz só prejuízos, justifica-o dizendo que a internet ajuda a encontrar informações, fazer trabalhos, pesquisar, etc e completa dizendo que hoje em dia é praticamente impossível não utilizar a internet, reforçando a ideia de que não se pode só atribuir aspectos negativos à internet.

Tomando a palavra novamente, “L” apresenta uma resposta ao contra-argumento apresentado pelo colega e parceiro de produção. Inicia seu enunciado com “É verdade”, transmitindo a ideia de que não discorda do que o colega disse; no entanto, logo após, ele diz “mais eles tinham que cotar os sites inadequados para as crianças e para os adolescentes menores de 18 anos”, retoma a questão dos aspectos negativos outrora mencionados. Ao dizer “É verdade” mostra que os argumentos do colega são válidos, porém o que diz a seguir é como se reforçasse seus argumentos anteriores relativos aos malefícios da internet. Pode-se depreender que, a partir do dizer do colega, ele reformula seus argumentos, mas sem

abandonar totalmente os anteriores; se antes considerava só os aspectos negativos, agora parece reconhecer que há os positivos, mas que esses não anulam os negativos, com os quais se deve tomar cuidado. Após, reafirma o que o colega havia dito “mais é impossível viver sem internet hoje em dia”.

Com base nesses enunciados, tem-se a impressão de que esses alunos expõem seu ponto de vista de um modo a não desrespeitar o colega, nem transmitir a ideia de um debate conflituoso.

Os três últimos enunciados do texto também são exemplos interessantes do que é dito pela autora.

M.: mas bem que hoje em dia é possível os pais bloquearem os sites impróprios para menores. Com isso, garantiria mais segurança para os seus filhos.

L.: Sim mais os pais não conseguem garantir segurança para seus filhos no computador, pois para garantir a segurança é só quando os filhos estão pequenos.

M.: É mesmo cada pai deve se responsabilizar pela segurança de seu filho, a melhor coisa a fazer é conversar para que nada aconteça.

Ao “M” dizer “mas bem que hoje em dia é possível os pais bloquearem os sites impróprios para menores. Com isso, garantiria mais segurança para os seus filhos”, estaria apresentando como ponto de vista a possibilidade de os pais bloquearem os sites impróprios para menores, e o seu argumento é que com isso os pais garantiriam mais segurança para os filhos.

“L”, por sua vez, apresenta um contra-argumento, embora inicie seu enunciado com “Sim”, o que diz na sequência não converge com o argumento do colega: “mais os pais não conseguem garantir segurança para seus filhos no computador, pois para garantir a segurança é só quando os filhos estão pequenos”. De acordo com o aluno, a proposta do colega é inviável, por isso seu contra-argumento é composto pelo ponto de vista de que os pais não conseguem garantir a segurança dos filhos no computador, pois isso só pode ocorrer quando os filhos são pequenos. Embora os argumentos apresentados não tenham aprofundamento, o que se pretende mostrar aqui é que os alunos, por meio desse gênero, estão compreendendo o funcionamento da argumentação.

Ao retomar a palavra, “M” traz o seguinte enunciado: “É mesmo cada pai deve se responsabilizar pela segurança de seu filho, a melhor coisa a fazer é conversar para que nada aconteça”. Nota-se que há uma mudança de seu argumento, a partir do dito pelo outro, “M” reavalia o que disse e muda seu argumento; ao invés de bloquear os sites impróprios, dessa vez propõe que haja diálogo. Essa reformulação de pontos de vista, de acordo com Leitão, faz parte da argumentação, conforme já abordado anteriormente.

Passando ao texto 2, a identificação de contra-argumentos e respostas é um pouco mais complexa, dada a participação de mais um aluno na produção do texto, totalizando três.

Primeiro, serão analisados os enunciados 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do texto em questão, os quais estão expostos a seguir:

J.: Na minha opinião, os pais deviam fiscalizar mais o que seus filhos andam fazendo na internet.

L.: Eu também acho porque na internet tem várias coisas, que não são legal para os adolescente.

A.: Eu acho que as crianças e adolescentes podem acessar a internet mais com a fiscalização dos pais.

J.: É, no mesmo tempo que elas podem usarem a internet para uma coisa boa, podem também estar entrando numa coisa proibida, como fotos e sites pornôs e outras coisas inapropriadas para crianças e adolescentes

L.: Mas também na internet tem coisas boas para fazer, como trabalho escolar, conversar com amigos.

A.: E também jogar jogos legais, mexer no orkut, no facebook, ver vídeos novos. Eu acho que deveria ter um programa para instalar no computador para não executar coisas proibida a menores de 18 anos, como por exemplo, vídeos pornográficos, fotos de mulheres peladas, homens pelados, palavrões, etc.

J.: Concordo, deveria ter programas que não deixassem crianças e adolescente verem esse tipo de coisa, e o tempo que eles passam em frente do computador deveria ser monitorada pelos pais.

Nos três primeiros enunciados (2, 3 e 4), os alunos partilham do mesmo ponto de vista, o de que os pais devem fiscalizar os filhos na internet; porém, apenas um deles (L) apresenta um argumento para justificá-lo: “porque na internet tem várias coisas, que não são legal para os adolescente”.

Entretanto, no quinto enunciado, produzido por “J”, ele traz o argumento para justificar o ponto de vista que havia apresentado em seu outro enunciado: “É, no mesmo tempo que elas podem usarem a internet para uma coisa boa, podem também estar entrando numa coisa proibida, como fotos e sites pornôs e outras coisas inapropriadas para crianças e adolescentes”.

Em seguida, “L” é quem enuncia, apresentando um contra-argumento aos expostos pelo enunciado de “J”: “Mas também na internet tem coisas boas para fazer, como trabalho escolar, conversar com amigos”. Inicia com o ‘mas’, evidenciando que há certo contraste entre os dois enunciados. Embora no enunciado anterior “J” tenha mencionado que na internet há coisas boas, a ênfase foi dada aos aspectos negativos, por isso “L” apresenta os aspectos positivos da internet como um contra-argumento ao argumento que seu colega apresentou. É interessante notar, ainda, que, em seu enunciado anterior, “L” também havia falado da necessidade de fiscalização das crianças pelos pais ao utilizarem a internet; mas, nesse seu enunciado, muda seu argumento, elencando também aspectos positivos. Isso se deve ao fato de “J” ter mencionado em seu argumento que há coisas boas a fazer na internet, o que fez com que “L” reelaborasse seu argumento; é pertinente observar, entretanto, que, ao utilizar o “mas”, ele não descarta os outros elementos mencionados, apenas elenca o a outra vertente. Se se considerar os enunciados de “L”, pode-se dizer que esse último por ele elaborado é uma resposta ao contra-argumento do colega.

“A”, em seu enunciado anterior, não apresentou argumento para justificar seu ponto de vista: “Eu acho que as crianças e adolescentes podem acessar a internet mais com a fiscalização dos pais”; mas, em seu enunciado seguinte, ele dá continuidade aos aspectos positivos já mencionados pelo colega: “E também jogar jogos legais, mexer no orkut, no facebook, ver vídeos novos” e, em seguida, retoma os aspectos negativos que a internet possui e defende que deveria haver um programa que impedisse a execução de conteúdos impróprios para menores de idade. Embora não esteja explícito isso como argumento, pois o locutor não usa operadores, está subtendido que os pais devem fiscalizar seus filhos quando esses

utilizam a internet, pois nela as crianças podem ter acesso a conteúdos que não são apropriados às mesmas.

Nota-se que nem sempre a apresentação do ponto de vista e do argumento, bem como do contra-argumento e da resposta são lineares, sobretudo em um texto que envolve mais de dois interlocutores.

Constata-se que na maior parte desse texto, os alunos mantêm um mesmo ponto de vista, mas, ao longo do seu desenvolvimento e da interação, vão acrescentando mais argumentos para defender tal ponto de vista, pois refletem sobre o que é dito e buscam outros argumentos para sustentar tal ideia.

Com relação ao texto 3, o qual, assim como o 2, foi desenvolvido por três alunos, foi possível obter as conclusões apresentadas a seguir.

Os primeiros enunciados analisados de modo a identificar os aspectos que Leitão apresenta na teoria que defende serão aqueles elaborados pelos três alunos, ou seja, a primeira parte do texto.

E.: A gravidez na adolescência tem muitos riscos não é?

M.: É verdade, temos que ter cuidado para que isso não aconteça tão cedo.

L.: É se acontecer cedo vai ser um problema, pois a mãe adolescente não terá condições financeiras e psicológicas.

E.: E porque na adolescência as meninas não tem condição de arrumar emprego para sustentar seu filho e muito menos idade para tomar conta de sua vida e do bebe.

M.: Muitas vezes os pais não aceita, briga com essa menina, expulsa de casa e também as vezes seus companheiros não querem saber de trabalhar, é ai que elas sofrem mais.

L.: Reaumente muitas meninas entram ou no tráfico ou na prostituição para sustentar seus filhos.

E.: Lógico, porque é o único jeito de arrumar dinheiro para sustentar seus filhos e só e essa maneira de arrumar dinheiro para se alimentar.

M.: É por isso que temos que ter cuidado. Tem meninas que o corpo não tá pronto para receber o feto é ai que acontece os abortos espontâneos e vários outros problemas.

Constata-se, nesses enunciados, a convergência de pontos de vista entre os três participantes; não há a contraposição de ideias, porém, há a apresentação de argumentos diferentes por cada um dos alunos de modo a sustentar o ponto de vista que defendem. Em alguns enunciados, eles apresentam o ponto de vista, mas só após o dizer dos colegas e parceiros de produção, em seu próximo enunciado, é que apresentam seus argumentos para defendê-lo.

Logo no primeiro enunciado, “E” apresenta seu ponto de vista sobre o tema: “a gravidez na adolescência tem muitos riscos”, e, ao utilizar a expressão “não é?” instiga seus colegas a apresentarem argumentos que sustentem esse ponto de vista. Porém, “M” não apresenta argumentos, mas, em seguida, “L” o faz: “pois a mãe adolescente não terá condições financeiras e psicológicas”. E o texto segue quase sempre assim até sua metade, os alunos vão complementando os dizeres do(s) outro(s) e acrescentando argumentos para sustentação do ponto de vista; porém, em alguns trechos é possível perceber a presença de contra-argumentos; nesse sentido, é interessante analisar o trecho a seguir:

L.: Mas tem meninas, só porque tem um corpo formado acham que devem ter relações sexuais e engravidar.

E.: Não é só por isso, é porque elas cai na conversar dos garotos e acabam engravidando e querem e sem saber e tem outras que engravida porque quer e ele faz a cabeça dela.

M.: É também por causa das amigas às vezes ela se sente excluída por ainda não ter relações sexuais e acha que fazendo se sentirá melhor. Mais depois cai a ficha, aí já é trade, né?

L.: É as meninas se iludem, porque uma faz e a outra não, a que faz fica se achando para aquela que não faz, e ela acaba fazendo.

Como se pode notar, “L” argumenta que muitas meninas iniciam a vida sexual precocemente devido a já terem estrutura corporal desenvolvida; em seguida, “E” produz seu enunciado iniciando com “não é bem assim”, o que aponta para uma discordância, embora não absoluta, do que fora dito pelo colega e traz mais um argumento para justificar seu ponto de vista; aqui, funcionaria como um contra-argumento, ao qual é dada continuidade por “M”, ao acrescentar a influência das

amigas para o início da vida sexual da adolescente. Quando “L” toma o turno novamente, responde mostrando concordância com os enunciados dos colegas, retomando o de “M”.

É pertinente ressaltar que em certa parte do texto, aproximadamente da metade para o fim, um interlocutor deixa de participar, restando apenas dois deles, por isso a partir daqui a análise do texto 3 será feita com base nos dizeres de apenas dois enunciadores.

O trecho a seguir foi retirado dessa segunda parte e analisado:

E.: Eles fazem elas se apaixonar por eles, aí elas não conseguem viver mais sem eles e acaba fazendo tudo o que eles querem.

L.: Não é bem assim, cada pessoa faz o que pensa.

E.: Lógico que não. Algumas são iludidas pelos garotos e acaba elas se apoderando delas e elas fazem o que eles querem.

L.: Sim, algumas meninas se fazem de fúrias, mas outras meninas têm a cabeça firme, não é só porque estão com um garoto ou garota devem fazer tudo o que pedir, não é bem assim.

E.: Eu sei que não é assim, mas eu estou falando o que diariamente acontece no mundo em geral.

“E” apresenta um argumento para um ponto de vista que está subentendido, já que aparece em outra parte do texto; esse ponto de vista é que as adolescentes iniciam sua vida sexual cedo por influência de seus parceiros, e o argumento para defender esse ponto de vista é o de que os garotos fazem com que as meninas se apaixonem por eles e, com isso, façam o que eles querem.

“L”, então, apresenta um contra-argumento; primeiro apresenta seu ponto de vista “Não é bem assim”, o que transmite a ideia de que não concorda por completo com o que o parceiro de produção enunciou; após, apresenta seu contra-argumento: “cada um faz o que pensa”, ou seja, as meninas não são influenciadas pelos parceiros, pois fazem o que pensam.

Ao responder ao contra-argumento do colega, “E” é enfático em sua discordância: “Lógico que não” e reafirma seu argumento inicial, ou seja, mantém aquilo que havia dito antes de seu colega enunciar.

É interessante observar o próximo enunciado de “L”, ao tomá-lo como resposta ao de “E” que acabou de ser analisado, pode-se notar que houve uma revisão de ponto de vista com base no dito pelo colega; se antes considerava que ninguém poderia ser influenciado pelo outro, agora relativiza dizendo que algumas garotas são influenciadas. Mas ao final de seu enunciado ressalta: “Não é bem assim”, o que leva a depreender que está solicitando que o parceiro reveja seus dizeres.

Em seu próximo enunciado, “E” revê seu ponto de vista, já não é tão enfático, reconhece que há exceções, o que antes não havia ocorrido.

Tomando como base os dizeres de “E”, quando diz: “Eu sei que não é bem assim, mas é o q acontece no mundo em geral”, pode-se afirmar que esse aluno-locutor foi levado a refletir sobre o seu dizer; inicialmente assumia uma posição baseado no senso comum, sem refletir, mas, após o dizer do outro, é levado a pensar.

Conforme visto, para que ocorra a argumentação é necessário que haja a crença do proponente de que seu oponente, embora não aceitando inicialmente um determinado ponto de vista, esteja preparado para aceitá-lo; essa é uma das condições preparatórias iniciais para que a argumentação seja instalada. Por pertencerem à mesma faixa etária e ao mesmo contexto, os participantes do MSN de papel possuem essa crença, o que confirma, mais uma vez, a presença da argumentação.

Como foi possível verificar, não foi em todos os casos analisados que houve mudança do ponto de vista inicial; em alguns casos, esse foi reafirmado. Tanto a mudança quanto a reafirmação de um ponto de vista após a apresentação de um contra-argumento são concernentes à argumentação.

É interessante notar como o formato desse gênero permitiu que os alunos percebessem a presença de um interlocutor e, com isso, conseguiram argumentar, ainda que com argumentos pouco fundamentados. Nos gêneros orais, em geral, a argumentação ocorre com menos dificuldade devido à presença de um interlocutor, pois os participantes sabem que estão se dirigindo a alguém. Os gêneros escritos, no entanto, não possuem a presença desse interlocutor explícito, embora sempre se esteja escrevendo para alguém, a resposta não vem de imediato, o que às vezes dificulta a elaboração de argumentos. Por isso é que o MSN de papel pode se

apresentar como uma interessante atividade de desbloqueio para a escrita de gêneros argumentativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente mencionar que embora o foco do trabalho em questão não tenha sido a descrição da metodologia, mas sim a análise linguística dos enunciados produzidos, não se pode deixar de destacar as questões relativas ao ensino, uma vez que a inquietação que deu origem a este estudo surgiu no ambiente de ensino, na sala de aula.

O ensino de produção de textos vem sendo debatido há algumas décadas, trazendo abordagens bastante interessantes; porém, o trabalho com textos em sala de aula parece, na maioria dos casos, permanecer o mesmo de anos atrás, resultando, portanto, na prática de redação, a qual, conforme visto neste estudo, difere da produção de textos.

Isso ocorre porque a maior parte dos docentes mantém-se presa àquilo que trazem os livros e apostilas, os quais, em geral, não apresentam propostas significativas de trabalho com a produção textual, sobretudo com gêneros que se apresentam de maneira mais complexa aos discentes.

Como dito acima, a questão enfrentada aqui não se originou apenas em aspectos metodológicos referentes ao ensino de produção de textos; isto é, não diz respeito só ao “como” a argumentação é ou deve ser trabalhada pelos professores, mas tem a ver, sobretudo, com a escassa reflexão dos professores em relação a gêneros mais complexos, como os argumentativos, embora sejam bastante críticos com os textos produzidos por seus alunos. Essa baixa reflexão faz com que o docente permaneça utilizando os métodos tradicionais e, conseqüentemente, não encontra alternativas para que os alunos superem os problemas com a escrita argumentativa.

Diante das discussões apresentadas, pode-se concluir que a escola, de uma maneira geral, não volta a sua atenção para o trabalho com gêneros mais complexos – isso quando voltam a atenção a qualquer outro gênero, ou seja, realizam o trabalho de produção de textos a partir dos gêneros -, como é o caso dos argumentativos, tratando-os de maneira superficial, o que nem sempre leva os alunos a uma prática pertinente.

Em relação mais especificamente à argumentação, cerne dessa discussão, muitas vezes, constata-se que grande parte dos professores desconhece o funcionamento da linguagem, nem compreendem o que realmente é a

argumentação e, desse modo, não trabalham gêneros argumentativos de maneira satisfatória; baseando-se apenas naquilo que lhes é fornecido pronto.

O MSN de papel se apresenta como uma possibilidade de verificar a argumentação de maneira significativa, já que o interlocutor ao qual se dirige o texto é bem definido e, ainda, responderá diretamente ao que está sendo enunciado. Esse é um exemplo de que o trabalho com textos deve sempre buscar alternativas, opções que possibilitem a compreensão do funcionamento real dos gêneros do discurso.

O interessante é que essa opção foi obtida a partir do que os próprios alunos faziam, pois foi adaptado de uma atividade que eles já realizavam por conta própria. Mesmo não sendo utilizado o formato original, a atividade atraiu bastante os alunos, uma vez que se aproxima mais do que lhes interessa e não é algo totalmente desconhecido; o que facilita o desenvolvimento do texto e o fluir das ideias.

A análise dos textos produzidos nos moldes do gênero MSN de papel prova que muitos alunos da faixa etária dos aqui analisados argumentam o tempo todo, embora os argumentos que apresentem sejam do cotidiano, sem maior aprofundamento e elaboração. O que lhes falta é um enriquecimento de ideias, um olhar mais crítico diante dos acontecimentos que lhes cercam, mas não se pode dizer que a argumentação não se efetiva; eles buscam, dentro do seu repertório limitado, convencer um ao outro, reafirmar opiniões, ações que configuram a argumentação.

Com base na teoria de Bakhtin, pode-se notar o quanto esse gênero permitiu que houvesse um trabalho com a linguagem; os interlocutores envolvidos na situação de interação vão se constituindo a partir dos dizeres do(s) outro(s), isso porque estão envolvidos em uma situação em que há um interlocutor explícito, eles sabem que estão escrevendo para alguém e quem é esse alguém. Isso é possibilitado pelo formato do gênero, construído em diálogos, com troca de turnos.

Foi possível observar que os interlocutores produzem respostas responsáveis, mesmo que os discursos aos quais respondam sejam, em sua maioria, os dos adultos. É importante destacar que mesmo eles tendo tido, em grande parte, assumido o discurso de outros, de adultos, não significa que estejam se omitindo, pelo contrário, escolhem uma posição para defenderem.

Ainda quanto a esses discursos, nota-se que a predominância do adulto ocorre principalmente no início do texto, pois, ao longo da situação de interação, os

participantes vão deixando de direcionar seus dizeres apenas ao professor, vão percebendo que o seu colega e parceiro de produção é também a quem se dirige e, por tal motivo, vai direcionando, ainda que sutilmente, seu discurso a ele.

Quanto à produção de respostas responsáveis, pode-se dizer que os interlocutores dos textos analisados a produzem porque embora as relações comunicativas ocorram em função do outro, nossos atos são de nossa inteira responsabilidade, pois são únicos e irrepetíveis.

Constata-se que o formato desse gênero possibilitou que os interlocutores se colocassem em posição de escuta, já que o enunciado a ser produzido dependia do dizer do outro

Os estudos de Leitão mostram a importância que há em se trabalhar a argumentação na escola, pois essa, além de contribuir para a formação do cidadão, ajuda no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Porém, a argumentação deve ser trabalhada de maneira significativa, não se limitando ao que está pronto, mas aproveitando os acontecimentos em sala de aula.

Ainda no tocante à perspectiva de Leitão, pode-se dizer que o MSN de papel possibilitou de fato uma prática argumentativa, uma vez que os participantes apresentam argumentos, contra-argumentos e respostas e especialmente porque possibilitou ao indivíduo objetivar o próprio pensamento a partir da relação com o outro.

Ademais, uma das grandes dificuldades encontradas para se produzir a maioria dos gêneros argumentativos escritos reside no fato de que não se tem um interlocutor evidente para delinear o seu discurso, sempre há, nas propostas de produção, uma ideia vaga de para quem se escreve, mas isso nem sempre é o suficiente, não se consegue visualizar de fato, saber o que esse interlocutor pensará diante daquilo que foi escrito a ele. Com os gêneros orais, esse problema não ocorre, já que em geral se enuncia para alguém que esteja presente no momento da enunciação. O gênero aqui analisado difere do grande maioria dos gêneros escritos porque traz a possibilidade de se dirigir a um interlocutor bem definido, o qual lhe responde assim que seu enunciado é produzido; ele possibilita, assim como os gêneros orais, as trocas de turnos.

É de grande importância observar e destacar que se a análise ficasse só no texto, este estudo seria pautado apenas no trabalho com a linguagem; mas trazendo

os dizeres de Leitão, nota-se que há a possibilidade do trabalho pedagógico, já que a sua teoria aponta para essa perspectiva.

Embora o MSN de papel tenha sido abordado em duas perspectivas, os resultados obtidos apontam a viabilidade do trabalho com esse gênero no que se refere à argumentação.

As possibilidades de análise desse gênero não se esgotam nessas linhas, outras abordagens a partir dele podem ser desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. M. et al. **Cenas de aquisição da escrita**: o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

ABREU, Antônio Suarez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 11. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

ABREU, Verena Santos. **A escrita digital em “scraps” do Orkut: apenas a transmutação dos gêneros “bilhetes” ou “recados”?**. III encontro nacional sobre hipertexto. CEFET-MG. Belo Horizonte, 2009.

ALLEN, N. J. et al. What experienced collaborators say about collaborative writing. **Journal of Business and Technical Communication**, v. 1, n. 2, p. 70-90, 1987.

ANDRADE, Ricardo Henrique Resende de. **Verdade e Retórica em Chaim Perelman**. 2009. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2009.

AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira. **Conversação e conflito**: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. São Paulo: USP/FFLCH, 1997.

ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, Bernadete Biasi. **Interação na Internet**: Novas formas de usar a linguagem. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ARISTOTLE, On Rhetoric. Oxford University Press, New York, 1991.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec / Petrópolis: Vozes, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. _____. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. Trad. Bernadini et al. São Paulo: UNESP, 1998, p.13-70.

_____. _____. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARILLI, Renato. **Retórica**. Editorial Presença, Lisboa, 1987.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev. e ampl. São Paulo: Lucena, 2002.

BILLIG, M. **Arguing and thinking**: A rhetorical approach to social psychology. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press, 1987.

BORBA, Marcelo Silvano. **A entrevista jornalística: uma análise do gênero a partir de exemplares publicados no jornal Zero hora**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão - SC. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

CHIARO, Sylvia de. LEITÃO, Selma. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2005, 18(3), p. 330-7.

COATES, J. **Epistemic Modality and Spoken Discourse**. Transactions of the Philological Society, 1986. p. 110-131.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

ENTENDA os motivos que levaram ao fim do MSN. **Softonic**. 7 nov. 2012. Disponível em: <http://noticias.softonic.com.br/motivos-fim-msn>. Acesso em: 14 jul. 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Paulo Freire, Donald Macedo. (Trad. Lólio Lourenço de Oliveira). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GARÇON, Maurice. **Eloquência judiciária**. Livraria-editora da casa do estudante do Brasil, Rio de Janeiro.

GAVAZZI, Sigrid. **Ensino de argumentação na escola: uma nova proposta**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viisenefil/04.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado das Letras – ALB, 1996.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (org.) **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ser, falar e conhecer ‘essencialidades’ em Paulo Freire**. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 19 a 22 set. 2005.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João, 2010a.

_____. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João, 2010b

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. Trad. Maria B. Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

GOMES, Ana Lucia Gomes. O texto argumentativo. **Oficinas de leitura e escrita**. Disponível em: http://www.psicologia.ufrj.br/oficinasleituraescrita/index.php?option=com_content&task=view&id=19&Itemid=5. Acesso em: 05 de fev. 2014.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 1987.

HALFELD, Mariana de Carvalho. Interações virtuais: o reflexo da oralidade na escrita. **Rev. Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 7, jul./dez. 2009.

HILGERT, J. G. A construção do texto “falado” por escrito na Internet. In: PRETI, D. (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

HOFSTATTER, Graziela. O comportamento da língua em gêneros textuais virtuais msn e e-mail. **Signos**, ano 30, n. 2, p. 19-44, 2009.

HOFFNAGELL, Judith C. **A modalização epistêmica na construção do sentido**: o caso do “Eu acho que”,

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

KOCH, Ingedore Grunfeld. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. _____. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. _____. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

LEITÃO, Selma. Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção do conhecimento em sala de aula. **Arquivos brasileiros de psicologia**, 1, 1999.

_____. **A construção discursiva da argumentação em sala de aula**. In: XXX Reunião anual da sociedade brasileira de psicologia, Brasília, 2000.

_____. ALMEIDA, E. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. **Psicologia, reflexão e crítica**, 2000, 13, 351-361.

_____. Composição textual: especificidades da escrita argumentativa. In: CORREA, Jane. SPINILLO, Alina. LEITÃO, Selma. **Desenvolvimento da linguagem: escrita e textualidade**. Rio de Janeiro: Nau: FAPERJ, 2001.

_____. Aquisição da escrita argumentativa: um estudo sobre a organização dos conteúdos na produção textual. In: SPINILLO, Alina. CARVALHO, Glória. AVELAR, Telma. **Aquisição da linguagem: teoria e pesquisa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

_____. **Argumentação como processo de construção do conhecimento**. II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: reflexões para o ensino. Belo Horizonte, 2003.

_____. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A.; FERNÁNDEZ, S. (Orgs.). **A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso**. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2008, p. 35-60. (Série Trilhas Linguísticas 15).

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: _____. DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes editores, 2011. pp. 13-46.

_____. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. **Uni-pluri/versidad**, Vol. 12, N.º 3, 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral, 2002.

MACEDO, Geralda. **A escola e seu(s) olhar(es) sobre a língua/linguagem em online: o MSN em foco.** UFPB.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** São Paulo, Ática, 1986.

_____. **Linearização, cognição e referência:** o desafio do hipertexto. IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso. Santiago do Chile, 1999.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P., MACHADO, A.R. e BEZERRA, M.A. **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

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

MARQUES, Regina. Retórica e argumentação: origens e territórios de ação. **Rev. Rhêtorikê.** 2004. Disponível em: http://www.rhetorike.ubi.pt/00/pdf/regina_territorios_de_accao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2013.

MIOTELLO, Valdemir et al. Diálogos ponzianos... encontros com palavras outras. In: Ponzio, Augusto. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana.** São Carlos: Pedro e João editores, 2012.

MORAES, Eliana Melo Machado. **Anotações de aulas:** contribuições para a caracterização de um gênero discursivo e de sua apropriação escolar. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2005.

MORAES, Marialice de; PAZ-KLAVA, Carolina. **Comunidades interativas de aprendizagem.** Palhoça: UnisulVirtual, 2004.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. ESPÍNDOLA, Lucienne. **Marcas do interlocutor em cartas produzidas.** Gelne, 2009.

OLIVEIRA, Ana Tereza Pinto de. **O gênero entrevista na imprensa escrita e sua relação com as modalidades da língua.** 2002. Disponível em: http://www.fiamfaam.br/comunicacao/projetos/inovacoes/idademidia/pdfs/art_11116_im1.pdf Acesso em: 12 jan. 2014.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. Operadores **argumentativos e marcadores discursivos na língua falada.** 1999. 278p. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2ª ed. Campinas / SP: Pontes, 1987.

OSAKABE, Haquira. **Argumentação e discurso político.** São Paulo: Kairós, 1979.

PACHECO, Gustavo de Britto Freire. **Retórica e nova retórica**: a tradição grega e a teoria da argumentação de Chaim Perelman. 2000.

PLATÃO. **Górgias**. 3. ed. Tradução de Jaime Bruna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PERELMAN, Chaim. **La logica jurídica y la nueva retórica**. Madrid: Editorial Civitas, 1988.

PERELMAN, Chaim. Argumentação. In: **Enciclopédia Einaudi** - vol.11, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, 1987.

PERELMAN Chaim; OLBRECHTS, Lucie. **Tratado da Argumentação**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, F. Textos argumentativos: su producción en el aula. **Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura**, 2001, 22, 32-48.

_____. **Traité de l'argumentation**. Editions de l'Université de Bruxelles, Bruxelles, 5e edition, 1988.

PESSOA, Maria do Socorro. A análise retórica de acordo com Perelman. **Rev. Linguagem em (Dis)curso**, volume 5, número 1, 2005.

PETRONI, Maria Rosa. Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula. In: PETRONI, Maria Rosa. **Gêneros do discurso, leitura e escrita**: experiências de sala de aula. São Carlos: Pedro & João/ Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Construções sociais de gênero no ciberespaço: novas práticas sociais de letramento. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 129-146, jan./jun. 2007.

_____. Novas práticas colaborativas de escrita por meio do uso de gêneros digitais. **Akrópolis** Umuarama, v. 17, n. 4, p. 211-220, out./dez. 2009.

PINTO, Beatriz Virgínia Camarinha Castilho. O funcionamento semântico-argumentativo da negação na paráfrase judicial. **Estudos linguísticos**, São Paulo, 38 (1): 323-334 jan.-abr. 2009.

PONZIO. A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PLATO, Protagoras. In *The portable Plato*. Penguin Books, New York, 1977.

RODRIGUES, S. R. de C. R. **A emergência de argumentação como recurso mediador da construção de conhecimento em uma sala de aula de história**. 2001. Dissertação não publicada (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife-PE. 2001.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROSTOVTZEFF, M. **História da Grécia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977.

SILVA, Isabel Martins da. **O tratamento da argumentação em livros didáticos**: uma contribuição para o trabalho com a oralidade em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem). 2009. Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. 2009.

SILVA, Lilian Lopes Martin da Silva et al. **O ensino da Língua Portuguesa no 1.º grau**. São Paulo: Atual, 1986.

SILVA, Nívea Rohling da. RODRIGUES, Rosângela Hammes. O papel da inter-relação verbo visual no gênero entrevista pingue-pongue. **Rev, Anpoll**, v. 2, n. 27, 2009. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/147>. Acesso em: 10 jan. 2014.

TORDESILLAS, Alonso. Perelman, Platão e os sofistas: justiça e "retórica nova". **Reflexões**, n. 49,. PUCCAMP, Campinas, 1991.

VELAME, Edson. A criação vocabular no bate-papo MSN. **Rev. Ao pé da Letra**, v. 10-2, 2008. Disponível em: http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/vol%2010.2/vol10.2-Edson_Velame.pdf. Acesso em: 15 fev. 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Apêndice I

TEXTO 1 - Crianças e adolescentes na internet

M.: O que você acha de crianças e adolescentes na internet?

L.: acho que não deviam deixar as crianças mexerem na internet, pois é muito perigo se o pai não estiver em cima pra ver o que tá acontecendo e você, o que acha?

M.: Também acho perigoso crianças na internet. O certo é deixar o computador na sala para toda hora alguém ficar olhando.

L.: É verdade, eu também acho que os pais deviam aconselhar seu filho sobre os perigos, pois aconteceram tantas coisas com as adolescentes que marcaram encontro pela internet, acabaram desobedecendo seus pais para pode se encontrar com os meninos, a maioria das vezes os pais nem sabiam.

M.: É mesmo mas a internet não traz somente prejuízos ela nós ajuda a encontrar informações, fazer trabalhos, pesquisar, etc. Hoje em dia é praticamente impossível não utilizar a internet.

L.: É verdade mais eles tinham que cotar os sites inadequados para as crianças e para os adolescentes menores de 18 anos, mais é impossível viver sem internet hoje em dia.

M.: mas bem que hoje em dia é possível os pais bloquearem os sites impróprios para menores. Com isso, garantiria mais segurança para os seus filhos.

L.: Sim mais os pais não conseguem garantir segurança para seus filhos no computador, pois para garantir a segurança é só quando os filhos estão pequenos.

M.: É mesmo cada pai deve se responsabilizar pela segurança de seu filho, a melhor coisa a fazer é conversar para que nada aconteça.

Apêndice II

TEXTO 2 - Os benefícios e prejuízos do acesso das crianças e adolescentes na internet

A.: O que vocês acham de crianças e adolescentes na internet?

J.: Na minha opinião, os pais deviam fiscalizar mais o que seus filhos andam fazendo na internet.

L.: Eu também acho porque na internet tem várias coisas, que não são legal para os adolescente.

A.: Eu acho que as crianças e adolescentes podem acessar a internet mais com a fiscalização dos pais.

J.: É, no mesmo tempo que elas podem usarem a internet para uma coisa boa, podem também estar entrando numa coisa proibida, como fotos e sites pornô e outras coisas inapropriadas para crianças e adolescentes

L.: Mas também na internet tem coisas boas para fazer, como trabalho escolar, conversar com amigos.

A.: E também jogar jogos legais, mexer no orkut, no facebook, ver vídeos novos. Eu acho que deveria ter um programa para instalar no computador para não executar coisas proibida a menores de 18 anos, como por exemplo, vídeos pornográficos, fotos de mulheres peladas, homens pelados, palavrões, etc.

J.: Concordo, deveria ter programas que não deixassem crianças e adolescente verem esse tipo de coisa, e o tempo que eles passam em frente do computador deveria ser monitorada pelos pais.

L.: A internet também pode trazer prejuízo para as pessoa como ficar muito tempo sem comer, pode trazer problema nos olhos, por ficar muito tempo na tela do computador e muita falta de atenção.

A.: Concordo, porque acho que os pais deveriam monitorar os filhos. E outro problema que pode causar é um desconhecido marcar encontro com seu (sua) filho(a) e matá-lo(a), estuprá-lo(a), roubá-lo(a), sequestrá-lo(a)... E também pode acontecer de pegarem informações por chat, MSN, bate-papo... e assaltá-lo(a).

J.: Por esse motivo tem que tomar cuidado nesses sites de relacionamento, para que não aconteça uma coisa trágica por falta de cuidado, aí pode ser tarde de mais

para tomar uma decisão. O dialogo de pais e filhos podem ajudar bastante nessa hora.

L.: Na internet também em saites de relacionamento também pode acontecer pedofilia, sem o pai e a mãe saiba por isso que os responsáveis tem que ficar de olho nos filhos.

A.: É por isso sim porque o homem poderá mentir a idade e acontecer a pedofilia. J. e L., obrigada pela opinião.

J.: É, cuidado de mais e olho aberto nas crianças e adolescente, não é exagero e sim cuidado e amor pelos seus filhos. Foi bom falar sobre isso com vocês!

L.: Eu acho que os pais também tem que ser mais rigorosos nos horários para ficar na internet e horários para jogar no computador.

Apêndice III

TEXTO 3 - Gravidez na adolescência

E.: A gravidez na adolescência tem muitos riscos não é?

M.: É verdade, temos que ter cuidado para que isso não aconteça tão cedo.

L.: É se acontecer cedo vai ser um problema, pois a mãe adolescente não terá condições financeiras e psicológicas.

E.: E porque na adolescência as meninas não tem condição de arrumar emprego para sustentar seu filho e muito menos idade para tomar conta de sua vida e do bebe.

M.: Muitas vezes os pais não aceita, briga com essa menina, expulsa de casa e também as vezes seus companheiros não querem saber de trabalhar, é ai que elas sofrem mais.

L.: Reaumente muitas meninas entram ou no tráfico ou na prostituição para sustentar seus filhos.

E.: Lógico, porque é o único jeito de arrumar dinheiro para sustentar seus filhos e só e essa maneira de arrumar dinheiro para se alimentar.

M.: É por isso que temos que ter cuidado. Tem meninas que o corpo não tá pronto para receber o feto é ai que acontece os abortos espontâneos e vários outros problemas.

L.: Mas tem meninas, só porque tem um corpo formado acham que devem ter relações sexuais e engravidar.

E.: Não é só por isso, é porque elas cai na conversar dos garotos e acabam engravidando e querem e sem saber e tem outras que engravida porque quer e ele faz a cabeça dela.

M.: É também por causa das amigas às vezes ela se sente excluída por ainda não ter relações sexuais e acha que fazendo se sentirá melhor. Mais depois cai a ficha, aí já é trade, né?

L.: É as meninas se iludem, porque uma faz e a outra não, a que faz fica se achando para aquela que não faz, e ela acaba fazendo.

E.: Eles faz elas se apaixonar por eles, ai elas não consegue viver mais sem eles e acaba fazendo tudo o que eles quer.

L.: Não é bem assim, cada pessoa faz oque penca.

E.: Lógico que não. Umas são iludidas pelos garotos e acaba eles se apoderando delas e elas faz o que eles quer.

L.: Sim, algumas meninas se fazem de facio, mas outras meninas tem a cabeça firme, não é só porque está com um garoto ou garota devem fazer tudo o que pedir, não é bem assim.

E.: Eu sei que não e assim, mais eu estou falando o que diariamente acontece no mundo em geral.

L.: Até, o que mostra no jornal, TV, etc., é assim. Mas a TV não mostra que também tem meninas desentes, só mostra a prostituição e o mais recente é a pedofilia.

E.: Varias prostituições, robos que elas fazem para poder se alimentar e alimentar seus filhos porque elas engravida antes da hora.

L.: Reaumente algumas meninas não estão pronta para isso e se dão muito mau e acanbam entrando no mundo ilegal para sustentar seus filhos e acabam arumando outros filhos.

E.: Elas não tem noção das dificuldade e necessidade que elas vão passar e que vão precisar de dinheiro para comer e comprar roupas.

L.: É e também não vam saber quando a criança ficar doente e como elas são de menor não vão poder ir pessoamente a um hospital para levar seus filhos pois são de menor e não poderão asinar os documentos e vam ter que chamar auguém de maior para acompanhá-los.

E.: É verdade tomara que as meninas de hoje em dia tenha bastante juízo para não passar por dificuldades em sua adolecência.

ANEXO 1 – Postagem sobre o MSN de papel que circulou por uma rede social



ANEXO II

