

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: O SMS EM FOCO

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND PRODUCTION OF ARGUMENTATIVE TEXTS: SMS IN FOCUS

Ana Lúcia Tinoco Cabral¹

Resumo: *O trabalho busca refletir sobre os desafios para a escrita argumentativa e as contribuições que as mídias digitais podem oferecer para a prática de escrita, e propõe algumas estratégias para a produção textual focalizando a escrita de caráter argumentativo e a utilização de mensagens de SMS como elemento motivador para a escrita. Para tanto, o artigo apresenta algumas considerações sobre a escrita por meio de aplicativos para mensagens em celular, abordando a escrita compartilhada do SMS, seus desafios e contribuições (CARON; CARONIA, 2005; ANIS, 2002); expõe o conceito de sequência argumentativa (ADAM, 2011); aborda os desafios para a prática de escrita encarada com uma atividade que põe a linguagem em uso (COIRIER, GAONAC'H; PASSERAULT, 1996) e apela para uma variedade de estratégias (FAYOL, FOULIN, MAGGIO; LÉTÉ, 2012), incluindo a escrita argumentativa; analisa, a título de exemplificação, uma troca de mensagens via SMS entre adolescentes; e apresenta uma proposta de utilização desse recurso para estimular a escrita argumentativa na escola.*

Palavras-chave: *Produção Textual; Argumentação; Sequência Argumentativa; SMS.*

Abstract: *The present study reflects upon the argumentative writing challenges and the contributions that digital resources may offer to the writing practice, proposing some strategies on text production; with its main focus on the argumentative writing nature as well as the SMS messaging usage as a motivational resource for writing. For such purpose, the research presents some considerations on writing via mobile messaging applications, covering the SMS shared writing, its challenges and contributions (CARON; CARONIA, 2005; ANIS, 2002); it also presents the argumentative sequence concept (ADAM, 2011); it highlights the challenges associated with the writing practice, seen as an extremely complex activity from the cognitive point of view, which turns language into use (COIRIER, GAONAC'H; PASSERAULT, 1996) and calls for a great variety of strategies (FAYOL, FOULIN, MAGGIO; LÉTÉ, 2012). It analyzes - by way of example - some SMS messages exchanged by teenagers; thus proposing the use of such resource as a tool to motivate the argumentative writing at school.*

Keywords: *Text Production; Argumentation; Argumentative Sequence; SMS.*

1 Introdução

As dificuldades de escrita apresentadas por estudantes nos diferentes níveis de ensino não é uma novidade em nosso país. Os exames nacionais e internacionais criados para medir a competência de nossos alunos comprovam a cada ano esse fato. Costuma-se sempre dizer que o problema se agrava ano a ano, e justifica-se esse agravamento afirmando que os jovens atualmente não sabem mais escrever, por causa de suas práticas sociais em mídias digitais: telefones celulares, SMS, WhatsWapp, Facebook, Instagram. Difundiu-se assim a ideia de

¹ Professora Titular da Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, Brasil, e-mail: altinococabral@gmail.com

que essas mídias prejudicam o desenvolvimento da competência escritora dos nossos alunos, que eles não escrevem mais, que seus textos são desprovidos de sentido por conta das trocas breves de mensagens. Não concordamos com essa crença e procuraremos mostrar, neste texto, que essa é uma ideia equivocada. Nessa direção, três perguntas orientam nossas reflexões:

1. Como devemos compreender a escrita produzida via aplicativos de SMS?
2. Como se organiza argumentativamente a escrita?
3. Quais são os desafios para a produção de textos argumentativos?
4. Como podemos utilizar estrategicamente essas tecnologias para as práticas escolares de escrita voltadas para a argumentação?

Para responder a essas questões e dar conta de nosso objetivo, utilizamos como exemplo uma breve conversa com mensagens trocadas via SMS por adolescentes² entre 13 e 15 anos de idade. Por meio da análise dessa conversa procuramos mostrar como, ao contrário do que se imagina, os jovens, ao se comunicarem via SMS, utilizam estratégias linguístico-textuais para conferir coerência e força argumentativa a suas mensagens. A partir dessa exposição, apresentamos algumas reflexões e propomos algumas estratégias que podem ser aplicadas no trabalho com produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando mensagens de texto trocadas por meio de aplicativos de SMS para celular.

Para dar conta de nosso propósito, o texto apresenta além desta Introdução e das Considerações Finais, cinco partes, a saber: na primeira, discorremos sobre as mensagens via aplicativos para SMS de celular como uma escrita de caráter coletivo e interativo; na segunda, tratamos brevemente da estrutura argumentativa, como forma de organização textual; na terceira, apresentamos algumas considerações em torno dos desafios para a escrita argumentativa; na quarta, fazemos uma breve análise do exemplo de conversa via SMS trocada por adolescentes, observando como as mensagens se organizam argumentativamente; na quinta, apresentamos algumas reflexões sobre o emprego de aplicativos de SMS como estratégias para o ensino de escrita e trazemos breves sugestões para o trabalho de produção escrita nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando tais aplicativos.

2 O processo de escrita com uso de aplicativos de SMS: uma escrita compartilhada

O uso do telefone celular difundiu-se de tal forma que atualmente a quase totalidade

² Agradecemos às jovens Ana Beatriz Arias Mack, Helena Luciano Gebara, Helena Bachur e Maria Peccioli, que nos forneceram espontaneamente uma série de mensagens SMS, das quais selecionamos o exemplo analisado no presente trabalho.

da população brasileira possui um celular; de fato, há mais linhas de telefones celulares do que de telefones fixos. Além disso, como lembra Bove (2006), os serviços são constantemente diversificados, oferecendo cada vez mais possibilidades de comunicação com o uso desses aparelhos. Os jovens ocupam um lugar de destaque nesse contexto. Conforme lembram Caron e Caronia (2005, p. 180), “quem observa a vida cotidiana dos adolescentes e mesmo das crianças a partir de dez anos, percebe rapidamente que as mensagens de texto constituem a principal maneira, quando não a única, de utilizar o celular para comunicar-se entre eles”³. Podemos afirmar que, atualmente, as mensagens de voz se fazem também muito presentes, mas as mensagens de texto persistem.

Como bem lembra Metton-Gayon (2009), o advento da internet e do telefone celular marca um passo importante na autonomia dos jovens. Não apenas esses dois instrumentos multiplicam as possibilidades de acesso a dados de todo tipo de uma forma totalmente individual, pois, por meio de um clique o adolescente pode ter acesso a conteúdos incontrollados, mas sobretudo eles lhes permitem comunicar-se com total liberdade, como interlocutores livremente escolhidos, a partir de suas casas, ou fora delas. Trata-se de um espaço comunicativo, conectivo, como diz Diodato (2011).

O telefone celular oferece a possibilidade de comunicação por escrito via aplicativos, entre os quais, o SMS (*Short Message Service*). O SMS, de acordo com Anis (2002), constitui uma conversa privada, comparável a uma correspondência epistolar (uma carta) ou a um telefonema. Trata-se, portanto, de uma interação entre parceiros que se já conhecem e que compartilham certa intimidade.

No SMS, a conversa acontece diferida no tempo, assíncrona. Essa distância temporal é, no entanto, curta, pois se espera que a leitura se dê quase que imediatamente e que a resposta chegue sem demora. Pode-se, portanto, afirmar que os SMS são quase instantâneos, gozam de uma quase-sincronia, uma vez que sua atualização depende apenas do acesso do destinatário, especificamente do fato de ele estar ou não com o celular ligado.

Marty (2005) apresenta algumas reflexões sobre a escrita escolar com uso de tecnologia. Essa estudiosa focaliza em seu texto o uso do computador; contudo, podemos estender suas reflexões para o SMS, uma vez que estamos compreendendo as trocas de mensagens de SMS como produção de textos. Segundo Marty, os textos produzidos na escola com ferramentas tecnológicas se distanciam dos modelos tradicionais; eles inscrevem numa ótica de comunicação, o que leva em conta o interlocutor e as finalidades comunicativas.

³ Tradução nossa do original em francês - celui qui observe la vie quotidienne des adolescents et même des enfants à partir de 10 ans s'aperçoit vite que les messages textes constituent pour eux la principale façon, sinon la seule, d'utiliser le mobile pour communiquer entre eux.

Trata-se de uma escrita menos solitária.

Segundo essa autora, comunicar é o aspecto que mais motiva os alunos para a escrita; o SMS constitui um lugar privilegiado para a comunicação. Basta observar os jovens adolescentes fora da escola. Estão o tempo todo redigindo e lendo mensagens no celular. E não apenas fora da escola; podemos afirmar, com Lion (2006), que as tecnologias, e mais ainda as tecnologias móveis, invadiram todos os espaços da vida moderna.

Gaonac'h e Fayol (2003) dedicam uma obra à compreensão em ambientes virtuais. As observações desses estudiosos a respeito da leitura, ao afirmarem que a compreensão não pode satisfazer-se com a construção de representações fragmentárias justapostas, exigindo uma organização que lhe confira unidade e coerência, são também válidas para a produção de textos. No que diz respeito especificamente aos textos que compõem conversas via SMS, essa organização implica levar em conta como fatores determinantes, as várias mensagens que compõem a troca e a articulação entre elas, estabelecendo conexões. Os interlocutores de uma conversa via SMS não podem perder de vista a finalidade da comunicação, nem o interlocutor, fatores que determinam seleção lexical adequada ao contexto e ao interlocutor; nem o domínio de referência e sua manutenção, que garante a continuidade temática da troca.

A escrita no SMS se faz por meio de um teclado diminuto do telefone celular, que exige que o produtor toque repetidamente uma tecla de cada vez, para cada caractere. Essa operação no processo de escrita de um SMS exige também do produtor maior simultaneidade no processo de planejamento, tradução e revisão. Com efeito, quando observamos os jovens adolescentes digitando em seus telefones celulares, interagindo via SMS, ficamos impressionados com a rapidez com que manipulam os diminutos teclados. Embora pareça uma tarefa simples, não podemos ignorar que o equipamento, conforme lembra Marty (2005), torna a escrita mais complexa por conta das várias tarefas implicadas, uma vez que ela exige que o usuário opere muitas tarefas simultaneamente: ler e instantaneamente pensar na resposta, digitar, selecionar ícones, abreviações.

Não podemos ignorar, como observam Caron e Caronia (2005), que toda conversação requer uma alternância entre os interlocutores e certa coesão entre os turnos de fala. Para que essa coordenação ocorra, as pausas devem ser curtas, o que requer um ritmo de escrita rápido, tanto para a produção quanto para a leitura, para que os interlocutores não percam o fio da conversa. Os adolescentes dominam essa rapidez.

Pensando nessa diversidade de desafios, podemos afirmar que, se por um lado a prática de escrita se torna mais complexa diante das várias tarefas implicadas no processo de escrita, por outro ela é também mais motivadora, pela rapidez da comunicação, pela

instantaneidade das respostas que aproxima os interlocutores. Essas características nos permitem inferir que o produtor de textos se torna, assim, mais ágil, mais atento, mais ativo, o que pode contribuir para o desenvolvimento de sua proficiência escritora. Por esse motivo, e por conta da constatação de Caron e Caronia exposta no início desta seção, consideramos que pode ser produtivo utilizar uma prática tão cara aos adolescentes como estratégia para a produção escrita; defendemos, assim, a utilização de SMS no processo de produção de textos na escola.

3 A estrutura argumentativa e a organização textual

O pressuposto teórico do qual partimos é o de que os textos em geral têm uma forma de organização composicional que reflete as intenções do produtor revelada pela forma como os elementos textuais se organizam, ou seja, “estrutura global do texto, retratando, portanto, o projeto de dizer do produtor” (CABRAL, 2016a, p. 385). O conhecimento dos tipos de organização composicional se inclui nos modelos textuais preestabelecidos destacados por Coirier, Gaonac’h e Passerault (1996) como um dos fatores determinantes para a produção textual, e constitui, por conseguinte, elemento fundamental para a produção textual de forma eficiente. Essas estruturas correspondem às sequências textuais.

As sequências textuais são definidas por Adam (2011) como estrutura, ou seja, uma unidade textual dotada de organização interna própria e da qual fazem parte outros elementos hierarquicamente organizados. Por isso é que esse estudioso defende que a sequência se encontra numa relação de dependência-independência em relação ao texto, o conjunto mais amplo do qual faz parte. As sequências textuais, segundo Adam (2011) são: descrição, narração, argumentação, explicação e diálogo. Marcuschi (2002) menciona também a injunção. Neste trabalho, focalizamos a sequência argumentativa.

Adam (2001 [1997] e 2011), a partir do modelo proposto por Toulmin em 1958, define a sequência argumentativa por ser uma situação na qual um segmento de texto aparece como um argumento a favor da enunciação de outro segmento do mesmo texto. Isso quer dizer que, conforme exposto por Toulmin(2001), parte-se de premissas que só podem ser admitidas se também se admite determinada conclusão.

Conforme ensina Adam (2001 [1997], p. 104), as sequências argumentativas podem ser reinterpretadas em termos da relação *Dados (fatos) → Conclusão*, conforme expresso no esquema a seguir:

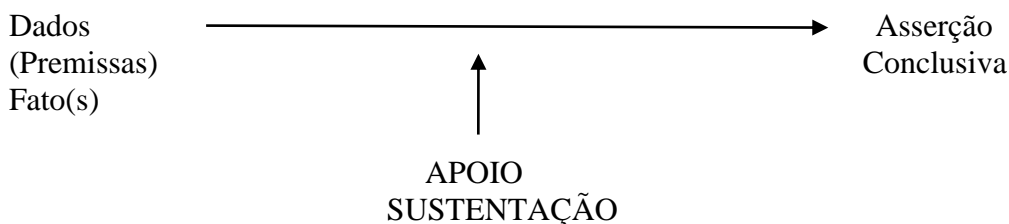


Figura 1: Esquema de Adam (2011).
Fonte: Adam (2011, p. 233).

Considerando, entretanto, que a argumentação envolve não apenas justificar determinada tese, mas também refutar argumentos contrários, sempre com base em dados ou fatos, e fundamentado em princípios ou crenças que apoiam a relação entre os dados e a conclusão, Adam (2011, p. 234) propõe um esquema que leva em conta esse diálogo e o contradiscurso:

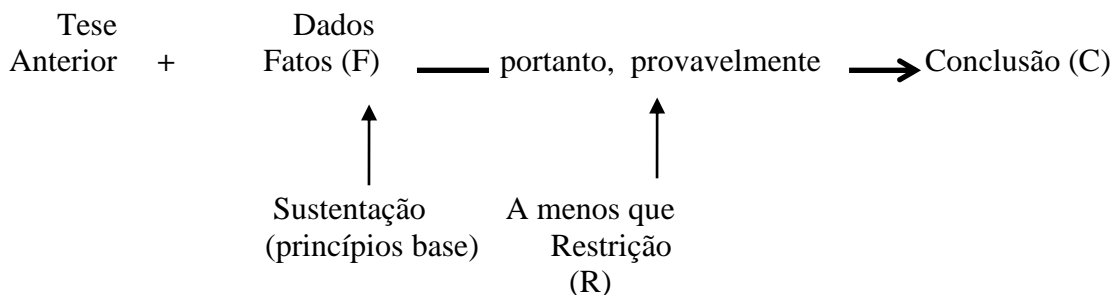


Figura 2: Esquema de Adam (2011).
Fonte: Adam (2011, p. 234).

Cumprindo finalmente lembrar, com Adam (2011), que, entre os elementos linguísticos envolvidos na sequência argumentativa, os conectores cumprem um importante papel não apenas porque articulam as unidades linguísticas, estabelecendo relações lógicas, mas também porque sinalizam a orientação argumentativa.

4 Desafios da escrita argumentativa

A produção escrita envolve, conforme Gaonoc'h e Fayol (2003) e Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996), muitas operações, e nem todas elas são de ordem linguística como é o texto fruto da escrita. Podemos, por conseguinte, afirmar que, em consequência, nem a escrita em geral, nem a escrita argumentativa constituem habilidades simples. Relativamente ao texto de ordem argumentativa, trata-se de assumir um posicionamento frente a um fato ou uma ideia e apresentar justificativas, argumentos, ou seja, elementos que sustentem em determinada

realidade tal posicionamento, pois, conforme postulam Herman e Micheli (2015), a produção de um texto argumentativo consiste em situar, por meio da escrita, uma posição frente a outras posições.

Com base nessas considerações e nos fundamentos relativos à estrutura das sequências argumentativas que expusemos na seção anterior, e tendo em mente que a proficiência diz respeito à eficiência no fazer (HOUAISS; VILLAR, 2001), podemos afirmar que um produtor de texto é proficiente na escrita argumentativa quando ele consegue, no desenvolvimento da linearidade textual, expor pontos de vista (conclusões) e articulá-los a dados que os justifiquem. Mais ainda, com base na estrutura que considera o contradiscurso, postulada por Adam (2011), igualmente apresentada na seção anterior, podemos afirmar que a argumentação reside em um movimento que consiste em expor uma tomada de posição apoiada em argumentos que a sustentem perante outras posições. Desse ponto de vista, é competente em argumentação aquele sujeito que é capaz de interagir sustentando uma tomada de posição.

Articular argumentativamente um texto, é, portanto, uma atividade complexa que exige, conforme Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996), certa maturidade por parte do usuário da língua, seja ele produtor, seja leitor. Segundo esses autores, a estrutura argumentativa mínima, que envolve, tal como apresentamos na seção anterior, tomada de posição (conclusão) e justificativas (dados), constitui o critério decisivo para identificar um texto argumentativo, o que acontece a partir dos 12 anos de idade, de acordo com pesquisas desenvolvidas pelos autores mencionados no início deste parágrafo.

Dedicados ao estudo de produção escrita de crianças e adolescentes, Fayol, Foulin, Maggio e Lété (2012), ensinam que o processo de escrita envolve diversas operações e explicam que as pessoas que lidam com atividades cognitivas complexas, como é o caso da escrita, usam diferentes estratégias, ou seja, um conjunto de processos decisórios que determinam qual sequência de atos deve ser tomada e cujo resultado é a redução do custo cognitivo na execução de tarefas. Os autores mencionam a tomada de notas como um exemplo de estratégia para o planejamento textual. Segundo eles, tomar notas contribui para focar as ideias. Eles citam também o caso das narrativas, que possuem estrutura bastante ritualizada, o que auxilia os produtores a recuperar esquemas que lhes permitem recuperar informações em sua memória. No caso dos esquemas narrativos, os autores afirmam que a prática desses esquemas contribui para a produção de textos narrativos. Podemos inferir que a prática de estruturas textuais prototípicas pode favorecer a utilização dessas estruturas na produção textual.

O fato é que, conforme ensinam Fayol, Foulin, Maggio e Lété (2012), a escrita argumentativa requer a reorganização dos conceitos na memória, para articulá-los nessa relação dado/conclusão ou justificativa/tomada de posição. Tal ação corresponde, segundo os autores, a um conhecimento estratégico de transformação, o que demanda certa maturidade do produtor. Os autores observam também que “a produção textual envolve mais do que conhecimento de conteúdo apenas”⁴ (FAYOL; FOULIN; MAGGIO; LÉTÉ, 2012, p. 147). Segundo advertem esses autores, “colocar as ideias em texto envolve a dimensão linguística, e aumenta o problema da linearização”⁵ (FAYOL; FOULIN; MAGGIO; LÉTÉ, 2012, p. 147); o conteúdo não é linear, ao contrário, ele tem uma estrutura multidimensional, enquanto o texto, ou melhor a linguagem verbal, é unidimensional: palavras, frases, e as diferentes partes do texto se seguem e se organizam de forma linear na composição textual. No mesmo sentido, Chuy e Rondelli (2010, p. 88) observam que “a linguagem é linear enquanto a representação mental não o é”⁶. Entretanto, vale lembrar, com esses estudiosos, que não basta selecionar as palavras e produzir frases, segundo eles, a sequência textual tem de ser escolhida de acordo com o conteúdo, o receptor e as habilidades linguísticas do produtor.

Tal posicionamento deixa claro que a escrita não acontece no vazio, ela envolve um processo interacional, do qual participam o produtor e os possíveis leitores de seu texto. Com efeito, conforme defendem Chuy e Rondelli (2010, p. 83), “escrever um texto é construir uma unidade comunicativa destinada a ser interpretada e compreendida por um destinatário”⁷. O postulado dessas pesquisadoras nos remetem a Cabral (2013) quando a autora defende a importância de o produtor responsabilizar-se pela leitura desejada, habilidade, segundo a autora, própria do produtor maduro.

Coirier, Gaonac’h e Passerault (1996, p.8) postulam a existência de quatro tipos de determinações que nos permitem dar conta do texto. As primeiras dizem respeito ao sistema da língua e todos os fenômenos linguísticos envolvidos na produção e na leitura de um texto; as segundas referem-se a esquemas cognitivos e representações mentais, ou seja, ao domínio de referência e estabelecimento de relações causal, lógica e temporal; as terceiras são relativas ao contexto enunciativo e à finalidade comunicativa; as quartas dizem respeito às estruturas cognitivas propriamente dita, isto é, a proficiência linguística e textual do produtor e do leitor,

⁴ Tradução nossa do original em inglês – “text production involves more than content knowledge alone”.

⁵ Tradução nossa do original em inglês - “putting ideas into text involves the linguistic dimension and raises the problem of linearization”.

⁶ Tradução nossa do original em francês - “le langage est linéaire, alors que la représentation mentale ne l’est pas”.

⁷ Tradução nossa do original em francês - “écrire un texte, c’est construire une unité communicative destinée à être interprétée et comprise par un destinataire”.

o seu domínio de mecanismos da escrita e de leitura, sua familiaridade com modelos textuais com estruturas prototípicas, o funcionamento da memória, e as regulações das fontes de atenção. Essas determinações postuladas por Coirier, Gaonac'h e Passerault são de ordem geral para qualquer texto e podem ser utilizadas tanto para observar o nível de proficiência de nossos estudantes quanto para trabalhar a sua prática escrita visando ao aprimoramento.

Entendemos, com esses autores, que a escrita demanda uma tarefa cognitiva de alta complexidade. De fato, conforme já destacaram Marquesi e Cabral (2008, p. 169), a elaboração de um texto exige árduo trabalho do produtor, envolvendo muitas operações não apenas de ordem linguística como também de ordem não linguística, como “recuperar, analisar, selecionar e organizar as informações; convocar esquemas cognitivos; respeitar uma estrutura tipológica, entre outros”. Nesse processo, conforme ensinaram Hayes e Flower (1980), são fundamentais três operações cognitivas que acontecem de forma recursiva na mente do produtor: *planejamento*, que diz respeito ao estabelecimento de objetivos; *tradução*, ou escrita, que consiste em construir o texto por meio de sequencias lineares de unidades linguísticas; e *revisão*, que diz respeito ao monitoramento e edição do texto produzido.

Para além dessas operações, Kellogg e Whiteford (2012, p.111) destacam que, para dar conta de uma tarefa de escrita de forma eficiente, “alunos precisam ser motivados por um forte interesse na área”⁸. Isso quer dizer que eles precisam interessar-se pelas temáticas sobre as quais devem escrever ou pelas formas de escrita. Essa é uma questão a ser considerada ao pensarmos nas práticas de escrita que propomos a nossos alunos. Devemos considerar que adolescentes são sujeitos em processo de amadurecimento que ainda não possuem conhecimentos teóricos aprofundados e, por conseguinte, podem apresentar dificuldades para escrever sobre temas que não dominam. Eles podem, entretanto, interessar-se fortemente por práticas que fazem parte de seu cotidiano, nas quais atuam com familiaridade e facilidade.

É importante considerar também, relativamente aos desafios da escrita, que a complexidade da produção textual se amplia ainda mais em determinados contextos que, por si só, demandam uma atenção maior e a mobilização de habilidades viso-motoras refinadas. A produção de mensagens de texto com o SMS constitui um exemplo prototípico de situação como essas; nossos adolescentes, entretanto, parecem lidar bem com essa atividade tão complexa e que, acreditamos, pode trazer contribuições para outras situações de prática de escrita.

⁸ Tradução nossa do original em inglês - “learners must be motivated by a strong interest in the domain”.

Pensando nessa questão dos temas e dos meios pertinentes aos nossos alunos, vale lembrar novamente Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996, p. 6), para quem o texto deve ser encarado como uma “unidade de linguagem em uso”⁹. Esses autores destacam a importância da articulação do discurso ao seu contexto, entendido como o contexto enunciativo, o domínio de referência, as imposições da atividade em jogo. Tais fenômenos nos permitem destacar a importância de levar em conta contextos que são do domínio de nossos alunos, conhecidos por eles, conforme recomenda Flalahi (2012), cuja experiência mostra que estudantes produzem de forma mais eficiente quando solicitados a escrever sobre algo que lhes é familiar. Assim, se não podemos esperar que nossos alunos escrevam com expertise sobre temas que eles não dominam, em contrapartida, podemos, como afirma Cabral (2015), esperar que eles consigam escrever de forma adequada sobre temas que pertencem a sua vivência de adolescentes que são, utilizando as ferramentas que eles conhecem.

Assim, considerando a importância do contexto enunciativo e das estruturas cognitivas, acreditamos ser possível aproveitar um contexto que é familiar e do domínio dos adolescentes e para o qual eles possuem esquemas cognitivos adequados: a troca de mensagens de SMS. Além disso, levando em conta a importância dos modelos textuais apontados por Coirier, Gaonac'h e Passerault, e considerando que a produção de textos argumentativos constitui um dos objetivos das práticas escolares de escrita no nível em que encontram os adolescentes, focalizamos, na próxima seção, a tipologia textual argumentativa na observação de uma conversa via SMS.

5 A construção argumentativa de uma troca via SMS

Conforme expõem Coirier, Gaonac'h e Passerault (1996, p. 48), estudos realizados por diversos pesquisadores, e também por eles, sugerem que é a partir dos 12 anos que a identificação da estrutura argumentativa mínima constitui critério decisivo para a classificação de um texto argumentativo. Com base nessa observação, optamos por utilizar textos extraídos de conversas entre jovens de idade superior a 12 anos. Para nossa análise e reflexão, selecionamos, a título de exemplificação, uma conversa via SMS. A interação acontece entre Camila e Giovana (nomes fictícios, 13 anos, oitavo ano) e foi copiada do aparelho celular de Camila. Observamos inicialmente algumas questões relativas ao conjunto das mensagens, encaradas como um texto e, em seguida, verificamos como se organiza

⁹ Tradução nossa do original em francês - “unité de langage en usage”.

argumentativamente parte da conversa.

Quadro 1 – Troca de mensagens SMS entre duas adolescentes

Caaa!!! Sobre o acampamento em julho passado vc ficou duas semanas né? Pq eu tava com vontade de ir esse ano mas se eu fosse teria que ser um mees	
	ahh entendi é que eu fui por 2 semanas
Vcc foi naquela para Valley acampamento? alguma coisa assim	
	é eu acho, pra quem vai pela primeira vez
É que falaram que agora n dá mais pq é pra quem é um pouco mais novo que eu! Vc ainda tá querendo ir esse julho??	
	Ahh não sei porque meu irmao tb foi por duas semanas e ele tinha 14
	Sim
Teendi vou dar uma olhada que eeu o pensando em ir mas ainda nao teenho certeza	
	ahh ok
	Outra coisa você vai com alguem?
naao falei com ngem! e vce?	
	Eu não
	Tipo acho que não tem graca ir com amiga mt íntima
exaato foi oq eu pensei!	
	Porque ai você acaba não falando tanto em ingles e você não faz muitas amigas lá
Siim	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A troca de SMS se inicia com uma das adolescentes perguntando à outra sobre o acampamento em que esta esteve durante as férias. Justifica sua pergunta pelo interesse em ir nas próximas férias para o mesmo lugar. Instaura-se assim o tópico da conversa, que se manterá até o fim da interação, garantindo a coesão e a coerência do conjunto de mensagens.

A partir da pergunta de uma das participantes, as duas amigas discutem por SMS a vantagem de ir sozinha para o acampamento de férias nos Estados Unidos, onde terão a oportunidade de praticar a língua inglesa. Destaca-se, na conversa, a mensagem que expressa uma consideração sobre a validade de ir acompanhada de uma amiga ou não, defendendo que o melhor é ir sozinha. Apresentamos, a seguir, as mensagens que compõem uma sequência argumentativa:

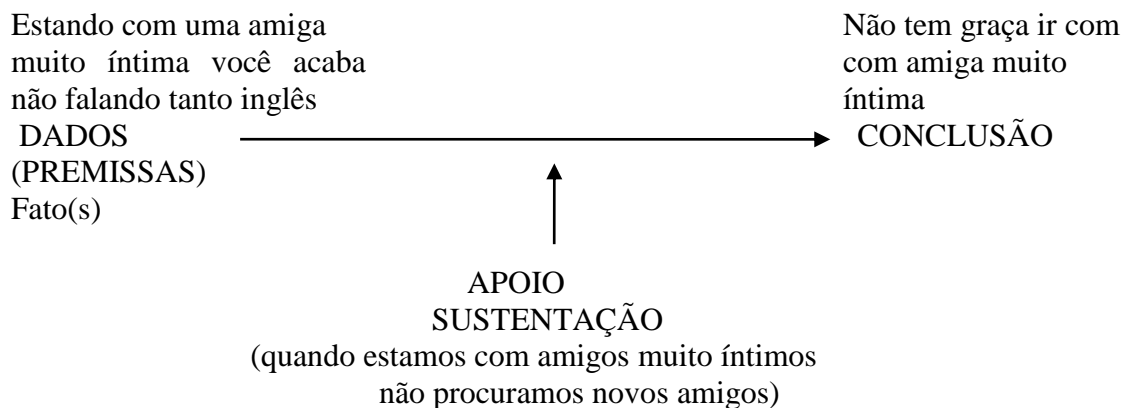


Figura 3: Esquema adaptado de Adam (2011).

Fonte: Adaptado pelas autoras.

O conjunto das duas mensagens apresenta uma estrutura prototipicamente argumentativa, na qual se apresentam dados (estar com uma amiga íntima impede de falar inglês) que conduzem a uma conclusão (não tem graça ir com uma amiga íntima); o que apoia a relação entre o dado e a conclusão é o saber ligado ao senso comum de que, quando estamos com amigos muito íntimos, não temos preocupação em construir novas amizades, de conversar com outras pessoas, portanto. Considerando-se que as amigas falam português, essa estrutura argumentativa constitui uma justificativa que permite inferir que uma amiga íntima também impedirá que se fale inglês com novos amigos que possivelmente seriam conquistados.

Podemos observar ainda o emprego de elementos que reforçam a argumentação, como o intensificador “muito”, além da avaliação “não tem graça”, justificada pelo fato de haver impedimento de se falar inglês. Infere-se, por conseguinte, que a jovem adolescente avalia como um dos valores importantes do acampamento a possibilidade de falar a língua estrangeira. A partir dessa avaliação, a jovem explicita um juízo de que ir com uma amiga íntima não é válido. Vale destacar também o uso do conector “porque”, que introduz o argumento, justificando a “fala” anterior *Tipo acho que não tem graça ir com amiga mt íntima*, e explicita também a continuidade da interação, estabelecendo ligação entre a mensagem atual e a anterior.

Podemos afirmar que a adolescente buscou um argumento forte para sua tese e organizou a sequencialidade de sua mensagem nesse sentido. Essa ação, como já destacamos em trabalho anterior (CABRAL, 2010, p. 13), recorre também “a escolhas linguísticas para obter sua eficácia. Um adjetivo, um advérbio para reforçar um argumento, conectores para articular o texto, todos esses elementos linguísticos cumprem uma importante função na argumentação”.

Embora tenhamos destacado uma sequência isolada em parte da conversa a título de exemplificação, observamos que ela se enquadra em um contexto mais amplo, que é o da conversa como um todo; vale lembrar, conforme observam Sparano et all. (2012, p. 49), que a sequência “pode circunscrever-se a um segmento do texto no qual faz parte, e pode, igualmente, perpassar o texto todo”. Essa é uma questão importante quando nos voltamos para o ensino da escrita, porque ela diz respeito à variedade de sequências presente nos textos que produzimos. Acreditamos que a observação da organização de estruturas argumentativas em suas mensagens pode sensibilizar os jovens estudantes para a forma como estruturam as suas próprias produções e eles podem transferir esse saber para a produção de textos em outros contextos.

Além disso, embora, por questões de delimitação, este texto contemple apenas a sequência textual do tipo argumentativo, é importante deixar claro também que acreditamos ser fundamental que os estudantes compreendam e tenham consciência de que os textos não são uniformes, isto é, existem infinitas possibilidades de combinações de sequências que, no conjunto do texto, atendem às necessidades da interação verbal. Por esse motivo, sempre que possível, devemos optar por atividades que contemplem a variedade de sequências nos textos.

A troca de mensagens via SMS analisada nos permite observar que adolescentes utilizam esse meio para discutir, defender suas ideias, dar opiniões, resolver problemas. Na próxima seção, apresentamos sugestões para a utilização de aplicativos de troca de mensagens textuais pelo celular como uma estratégia para a prática de escrita na escola.

6 Na sala de aula e fora dela: ideias para o ensino de LPO e produção escrita

As pesquisas de Plane (2008) a respeito das práticas de escrita com uso de tecnologia indicam que os melhores resultados se obtiveram com uso misto, isto é, recorrendo à escrita em papel e à tecnologia de forma integrada e articulada. De sua parte, Marty (2005, p. 49) lembra que “mais do que nunca, essas práticas se inscrevem numa abordagem comunicativa que implica diferentes etapas: rascunho, avaliação, correção, reescrita”.

A partir das considerações dessas duas autoras e de nossas propostas anteriores (CABRAL, 2013; CABRAL, 2016b), nossa sugestão para a prática de escrita com uso de aplicativo para troca de mensagens com celular também procura articular atividades fora do ambiente escolar com atividades desenvolvidas em sala de aula, associando o uso do aplicativo do aparelho celular e a transposição para o papel.

Nossa experiência na coleta de mensagens para análise nos revelou também que o contexto das trocas é visto pelos adolescentes como um espaço de intimidade, portanto reservado, que eles evitam tornar público. Tivemos dificuldade de obter conversas de fato. Recebemos muitas contribuições, pelas quais agradecemos, mas, a maioria tratava de assuntos banais, de forma superficial, sem polêmica, o que contradizia nossa observação inicial que motivou a solicitação de fornecimento do material para análise. Aquelas mensagens trocadas espontaneamente entre jovens adolescentes eram carregadas de criticidade; havia troca de opiniões, defesa de pontos de vista, argumentação e contra argumentação. Acreditamos, entretanto, que, mantendo para o espaço do aplicativo seu caráter privado, deixando a cargo dos estudantes o gerenciamento da troca de mensagens, talvez seja possível aproveitar a riqueza desse ambiente para discussões envolvendo o planejamento de produções textuais.

Assim, com base nesse conhecimento por observação, e a partir de nossas considerações nas demais partes deste trabalho, nossa proposta para a prática de escrita prevê a produção em parceria entre dois estudantes, isto é, em duplas, e estabelece três momentos, a saber: 1. Momento de orientação por parte do professor; 2. Momento de uso do aplicativo, com troca entre os pares; 3. Momento da escrita em papel, dividido em três etapas: planejamento, escrita e revisão.

Conforme exposto no parágrafo anterior, o primeiro momento para a prática de escrita é de interação do professor com a classe, e inclui a definição de um tema polêmico, de interesse dos estudantes, preferencialmente envolvendo as regras de atuação no grupo, ou uma questão em discussão na sociedade. Essa decisão pode ser discutida com os estudantes e o tema negociado e decidido em conjunto, de acordo com os temas que estiverem presentes no momento.

Definido o tema, é importante o professor explicitar aos estudantes que a atividade abrangerá duas modalidades de escrita, via aplicativo no celular, e em papel, ambas em parceria com um colega. É importante deixar claro aos estudantes que: 1. as trocas por celular ficarão a cargo deles, isto é, ninguém vai bisbilhotar a conversa; 2. as trocas por celular devem acontecer fora da escola, em horários que não são de aula 3. os estudantes devem ficar encarregados de fazer o *print* da conversa para trabalhar em sala de aula com esse material; 4. os estudantes deverão utilizar o aplicativo de mensagens para trocar ideias sobre o que pretendem escrever, discutir pontos de vista a respeito do tema, a fim de chegar a um consenso e decidir sobre o que vão escrever e qual ponto de vista vão defender, além de levantarem quais argumentos poderão utilizar. Vale destacar a importância de ficarem bem

claros para os estudantes o objetivo da tarefa como um todo e o estatuto das trocas de mensagens nesse contexto.

Os estudantes devem ter claro que as conversas via aplicativo servirão de material de base para a produção de um texto na sala de aula, em parceria com o colega com quem se discutiu o tema. Finalmente é importante estabelecer o prazo para a realização da tarefa, que deve ser de, no máximo, uma semana, para que o calor do entusiasmo das trocas não se perca.

O segundo momento, marcado pelas trocas e pela recuperação das mensagens, fica por conta dos estudantes, sem interferência do professor, para garantir o espaço de intimidade que lhes é caro. Esse respeito está pautado numa relação de confiança que cabe ao professor reforçar. Evidentemente, haverá duplas que não cumprirão a tarefa, mas essa lacuna faz parte do cotidiano de nossa prática docente. É importante, no entanto, mostrar confiança de que os estudantes cumprirão a tarefa que servirá de base para a próxima etapa, a da produção propriamente dita. Espera-se que eles discutam efetivamente sobre o trabalho. As mensagens fruto dessa discussão servirão de base para as próximas etapas em papel. Elas correspondem ao momento de geração de ideias, que integra o planejamento (cf. CABRAL, 2013).

A produção em papel inicia-se com a retomada do material oriundo DA conversa via aplicativo e com a tomada de decisões da dupla a respeito da produção do texto propriamente dito, seguida das três etapas: planejamento, escrita e revisão.

A primeira etapa constitui o planejamento do texto. Considerando que a busca das ideias para escrita se deu via aplicativo de SMS, este é o momento de organizá-las para a produção do texto propriamente dito. David e Plane (1996) destacam que planejamento de um texto inclui, normalmente, duas etapas, que costumam sobrepor-se: recuperar ideias e organizar essas ideias. A discussão prévia via aplicativo permite separar essas etapas, tendo a primeira ocorrido via aplicativo e ficando para o momento do planejamento em papel somente a organização das ideias. Nesse momento, os estudantes devem retomar as discussões que realizaram via aplicativo, recuperar a tese que pretendem defender relativamente ao tema proposto e anotá-la no papel para não perder de vista, conforme ensina Cabral (2013). A partir da recuperação da tese a ser defendida, a dupla deve elencar os argumentos que já haviam delineado via aplicativo. Em seguida, é importante ordenar esses argumentos de acordo com sua importância e estabelecer uma ordem de apresentação; definir quantos parágrafos comporão o texto e qual será o foco de cada parágrafo. A partir dessas decisões, a dupla terá condições de eleger algumas palavras-chave que deverão perpassar o texto, assim como os elementos de ligação que operarão as passagens do desenvolvimento da argumentação.

As ações descritas no parágrafo anterior são, conforme esclarece Cabral (2013), próprias do produtor maduro, experiente. Embora tenhamos claro que nossos alunos poderão apresentar dificuldades para desenvolver o plano, insistimos na importância desse momento e acreditamos que essa ação permita levar

[...] à incorporação de um saber que considera a produção de um ponto de vista mais maduro, ou seja, que procura incluir o leitor no processo de produção, refletindo sobre a orientação e a construção dos sentidos que se pretende dar ao texto e, por conseguinte, responsabilizando-se também pela compreensão visada, criando um projeto enunciativo. (CABRAL, 2013, p. 256)

Em seguida ao planejamento, vem a escrita; é o momento de pôr no papel de forma linear propriamente dita o que foi planejado na etapa anterior. Vale destacar a importância do plano como guia para esse processo. Um plano bem elaborado oferece os elementos necessários para a linearização do texto e facilita a tarefa de textualização. Esperamos que, ao seguir o plano que elaboraram, os estudantes percebam o quanto ele auxilia o processo e se conscientizem de sua importância para a escrita.

Depois de escrever, é importante a etapa de revisão. A revisão envolve a releitura atenta do texto, a fim de buscar não apenas problemas de ordem gramatical, ou falta de clareza na elaboração do texto, mas também, e sobretudo, um aprimoramento da escrita, por meio da seleção de palavras com maior impacto na argumentação, a inclusão de um adjetivo ou um advérbio que possa estar faltando ou que reforce o conteúdo do texto. Esse é um momento de reflexão e ação, no qual o professor pode auxiliar na medida da necessidade e da solicitação dos estudantes.

É importante que se deixe aos produtores um espaço de tempo entre a escrita e a revisão. Também é possível pedir que eles voltem a discutir o texto pronto via aplicativo, no sentido de buscar meios para melhorar a produção final, antes de socializar o texto, seja com o restante da turma, seja com o professor. É fundamental que se deixe claro para os estudantes que todos os textos necessitam de revisão; com efeito, o cuidado com a revisão reflete o amadurecimento do produtor, mas nossos alunos somente incorporarão esse cuidado se forem frequentemente solicitados a realizar essa tarefa.

As etapas descritas, explicitam, conforme já destacou Cabral (2013), o processo de produção do autor maduro e experiente; essas etapas podem conduzir a produção na direção dos sentidos desejados pelo produtor, por permitirem que ele não perca de vista suas ideias, as palavras que pretende para o seu texto e uma imagem da interpretação que ele deseja que seu

leitor tenha (cf. KELLOGG, 2008); a escrita torna-se, assim, um projeto enunciativo (cf. CABRAL, 2013).

7 Considerações finais

Formar produtores de textos não é uma tarefa fácil, especialmente por conta das inúmeras dificuldades que a escrita nos coloca, conforme pudemos observar no desenvolvimento deste texto. Estamos convencidos de que o uso de tecnologias pode ser um aliado do professor para enfrentarmos esse desafio. Se, por um lado, Marty (2005), refletindo sobre a consequências do uso da tecnologia para as práticas de escrita na escola, adverte que seria ilusório pensar que a informática basta para fazer evoluir as práticas, por outro, ela observa também que precisamos ficar atentos às mudanças trazidas pela tecnologia para aprender a apreendê-las.

Não há dúvida de que os aplicativos de celular para troca de mensagens ampliam as possibilidades de interação; considerando que essa interação acontece por escrito, devemos procurar apreender essa tecnologia tão cara a nossos estudantes e aproveitar as possibilidades que ela pode oferecer para as práticas de escrita em geral de nossos alunos. É nesse sentido que acreditamos que, se as práticas de redes sociais, como as trocas SMS, invadem o contexto escolar, podemos pensar também num caminho inverso, e levar as atividades escolares para o espaço das redes sociais, utilizando-as em benefício da aprendizagem de nossos alunos. Acreditamos que, fazendo assim, estaremos tornando efetiva a afirmação de Marty (2005, p. 41) sobre a utilização de espaços tecnológicos para as práticas pedagógicas: “nesses ambientes, a pedagogia do professor encontra sua legitimidade. Alunos e professores são ativos”¹⁰. Foi com essa ideia em mente que elaboramos este trabalho.

Referências

ADAM, J-M. **A Linguística Textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Les textes** : types e prototypes, récit, description, argumentation, explication, et dialogue. Paris : Nathan, 2001 [1997].

¹⁰ Tradução nossa do original em francês - “dans ces environnements, la pédagogie de l’enseignant retrouve sa légitimité. Élèves et enseignants sont actifs”.

ANIS, J. Communication électronique scripturale et formes Inagagières: Chats et SMS. ACTES DES QUATRIÈMES RENCONTRES RÉSEAUX HUMAINS/RÉSEAUX TECHNOLOGIQUES. Poitiers: Université de Poitiers, 2002. Disponível em: <<http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2002/actes%202002/Jacques%20anis.htm>> Acesso em: 25 nov. 2017.

BOVE, R. Étude de quelques problèmes de l'écriture "SMS" pour la synthèse de la parole. In: PIOLAT, A. (org.) **Lire, Écrire, Communiquer et Apprendre avec Internet**. Marseille: Solal, 2006, p 367-385.

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras**. São Paulo : Contexto, 2010.

_____. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Revista Linha D' Água**, São Paulo, n. 26, p. 241-259, 2013.

_____. Ensino de Língua Portuguesa para a Formação Profissional na Universidade: as Sequências Narrativas e Argumentativas no Gênero Petição Inicial. **Revista Linha d'Água**. São Paulo, V. 28 n. 2, p.122-136, 2015.

_____. Texto e argumentação: escolhas linguísticas, organização textual e contexto enunciativo. In: PIRIS, E. L.; AZEVEDO, I. C. M.; LIMA, G. de O. S. (Orgs.). ANAIS DO III SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO. Ilhéus: Editus, 2016a. p. 381-391.

_____. Texto e argumentação nas redes sociais: planos de texto, sequências textuais e estratégias linguísticas. In: FERREIRA, F. A.; LUDOVICE, C. de A. B.; PERNAMBUCO, J. (Orgs.). **O texto: processos, práticas, abordagens teóricas**. Franca: Unifran, 2016b, p. 143-168.

CARON, A. H.; CARONIA, L. **Culture mobile** : les nouvelles pratiques de communication. Montréal: Les Presses Universitaires de Montréal, 2005.

CHUY, M.; RONDELLI, F. Traitement des contraentes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle. In: Traitement des contraentes de la production d'écrits: aspects linguistiques et psychologiques. **Langages**, n. 177, mars 2010. Paris: Larousse, 2010, p. 83-111.

COIRIER, P.; GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J-M. **Psycholinguistique textuelle** - une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Paris: Armand Colin, 1996.

DAVID, J.; PLANE, S. **L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège**. Paris: PUF, 1996.

DIODATO, R. **Esthétique du virtuel**. Paris: Vrin, 2011.

FLALAH, C. R. Improving the writing skills of college students. In: GRIGORENKO, E. L.; MAMBRINO, E.; PREISS, D. D. (Eds.). **Writing: a mosaic of new perspectives**. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 109-124.

FAYOL, M.; FOULIN, J-N, MAGGIO, S; LÉTÉ, B. Towards a Dynamic Approach of How Children and Adults Manage Text Production. In: GRIGORENKO, E. L.; MAMBRINO, E.; PREISS, D. D. (Eds.). **Writing: a mosaic of new perspectives**. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 209 -219.

GAONAC'H, D. & FAYOL, M. (coord.) **Aider les élèves à comprendre** du texte au multimédia. Paris: Hachette, 2003.

HAYES, J.; FLOWER, L. Identifiing the Organization of Writing Processes. In: CREGG, L. & STEINBERG, E.R. (eds.). **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale: Laerence Erlbaum Ass, 1980, p.3-30.

HERMAN, T.; MICHELI, R. Quelques enjeux d'une théorie de l'argumentation à l'échelle du texte. In: ADAM, J-M (Org.). **Faire texte** frontières textuelles et opérations de textualisation. Besançon: Presses Universitaires de Fanche-Conté, 2015, p. 81-109.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KELLOGG, R. T. Training Writing Skills: a cognitive developmental perspective. **Journal of writing research**, 1 (1), 2008, p. 1-26.

KELLOGG, R. T.; WHITEFORD, A. The Development of Writing Expertise. In: GRIGORENKO, E. L.; MAMBRINO, E.; PREISS, D. D. (Eds.). **Writing: a mosaic of new perspectives**. New York, London: Psychology Press/Taylor & Francis Group, 2012, p. 109-124.

LION, C. **Imaginar con tecnologías** relaciones entre tecnologías y conocimiento. Buenos Aires: La Crujía, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO A. R.; BEZERRA, M. A., (Orgs.). **Generos textuais e ensino**. Sao Paulo: Parábola Editorial, 2002, p. 19-36.

MARQUESI, S. C.; CABRAL, A. L. Enunciação e práticas discursivas na universidade: uma reflexão sobre dificuldades de escrita. In: MICHELETTI, G. (Org.). **Enunciação e gêneros discursivos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 148-172.

MARTY, N. **Informatique et nouvelles pratiques d'écriture**. Cahors: Nathan, 2005.

METTON-GAYON, C. **Les adolescentes, leur téléphone et Internet** "tu viens sur MSN?" Paris: l'Harmattan, 2009.

PLANE, S. Reflexões sobre o uso do computador para o ensino e aprendizagem da escrita. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. da S.; CABRAL, A. L. T. (Orgs.). **Interações virtuais** perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância. São Carlos, SP: Claraluz, 2008, p. 137-156.

SPARANO, M et all. **Gêneros textuais: construindo sentidos e planejando a escrita**. São Paulo: Terracota, 2012.

TOULMIN, S. E. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Data de recebimento: 31 de maio de 2018.

Data de aceite: 25 de julho de 2018.