

APRENDER A ARGUMENTAR, ARGUMENTANDO: O GÊNERO *TWEET* NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

LEARNING TO ARGUE, ARGUING: *TWEET* GENRE IN NATIVE LANGUAGE TEACHING

*Zilda Aquino**

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

*Gabriela Dioguardi***

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Os gêneros discursivos são motivo de discussão constante entre os estudiosos que se dedicam ao ensino de língua portuguesa, por várias razões. Dentre elas, podem ser destacadas: a questão precípua de que todas as atividades humanas se relacionam à utilização da língua por meio de gêneros, conforme indica Bakhtin (1997), o fato de que os *Parâmetros curriculares nacionais* (1998) salientam a importância de que os gêneros sejam trabalhados em sala de aula, além da preocupação de pesquisadores, voltados, em sua maioria, à Linguística Aplicada, com a descrição de ações que podem, muito bem, orientar os professores no trabalho em sala de aula com os gêneros discursivos. Nessa direção, este artigo tem por objetivo tratar de um gênero, ainda pouco estudado em nosso meio e em sala de aula, o *tweet*, para descrever sua aplicabilidade na apreensão dos “gêneros da ordem do argumentar”. O referencial teórico corresponde aos preceitos da Linguística Textual, a partir de Marcuschi (2002 a 2010), tendo em vista a sociocognição, além de analistas do discurso que direcionam seus trabalhos à argumentação, como Amossy (2007), entre outros.

Palavras-chave: ensino; língua portuguesa; argumentação; gêneros digitais; *tweet*.

Abstract: *Genres have been extensively discussed among Portuguese Language Teaching scholars for multiple reasons: The fact that all human activities are related to the use of language by relatively stable types of enunciation, Bakhtin (1997), the fact that the National Educational Standards (1998) point out the importance of bringing genres into the classroom, and the concern of researchers focused on Applied Linguistics, with the description of actions that may guide teachers activities towards working with genres. This paper aims to address a genre still underdeveloped in our field of study – the tweet – in order to describe its applicability in the quest for “genres stemming from argument.” The theoretical basis corresponds to the concepts of Textual Linguistics, from Marcuschi (2002-2010), considering the sociocognitive approach and discourse’s analysts that guide their work to argumentation, as Amossy (2007) among others.*

Keywords: *Teaching; Portuguese Language; Argumentation; Digital Genres; Tweet.*

* Professora doutora da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, Brasil; bolsista FAPESP, ziaquino@usp.br

** Doutoranda pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, Brasil; bolsista CAPES, gabriela.dioguardi@gmail.com

Introdução

Diante de um fenômeno real, irreversível e que pertence a toda a sociedade, o profissional de educação enfrenta desafios e dilemas ligados à relação ensino-aprendizagem pautados nas grandes transformações tecnológicas que presenciamos. A escola, diante desse quadro, deve se reinventar para que não se desconecte do mundo extramuros, pois a instituição escolar ainda não considera que tais relações sociais ocorram fora de sua esfera.

Medidas governamentais que buscam orientar práticas pedagógicas diante da contemporaneidade estão sendo tomadas e, nessa orientação, principalmente no que tange à consideração das tecnologias ligadas à área de Linguagem, os PCNs – *Parâmetros curriculares nacionais* – e, especificamente os PCNEM+ (2007) – *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio* – constituem-se em orientações educacionais complementares aos PCNs, representando, sem pretensão normativa, aquilo que se espera que a escola cumpra ao final de seus ciclos educacionais.

Notemos que o Ministério da Educação estabeleceu critérios reguladores da relação ensino-aprendizagem e observou que não se focalizasse mais a apreensão de conteúdos, mas o desenvolvimento de habilidades capazes de construir competências necessárias para a boa formação de um estudante. Dessa forma, a partir de matrizes norteadoras, foi criada uma avaliação de caráter nacional que, em última instância, mede a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Essa matriz de competências e habilidades para o ENEM, referente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da qual faz parte a disciplina de Língua Portuguesa, estabelece como “Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (BRASIL, 2009, p. 2) – quatro habilidades:

- H1- Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
- H2- Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.
- H3- Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando as funções sociais desses sistemas.
- H4- Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Ao observarmos os parâmetros estabelecidos por um exame nacional aplicado a todos os alunos que terminam o ensino médio, constatamos que é função

da escola garantir, além de reflexões, a mediação da construção de conhecimento acerca do uso e aprendizagem da língua materna sob o ponto de vista tecnológico. Coerente com seus propósitos de ensino da língua, o ENEM cerca as diversas possibilidades de manifestações e usos, incluindo aquelas que afluem em contextos virtuais, dando um passo além da contemplação das variadas manifestações linguísticas que ocorrem em contextos não virtuais e/ou do ensino-aprendizado focado apenas em conteúdos.

Outra competência exigida, na mesma grande área de Linguagens, Códigos e Tecnologias, é a que determina à escola formar um estudante que, ao término do ensino médio, seja capaz de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (BRASIL, 2009, p. 3). Entendemos que, aqui, há referência explícita às questões de argumentação, tão necessárias para a formação de um cidadão que a escola tanto busca.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, apesar de não explicitado, o arrolamento de determinadas competências e habilidades abarca também as produções textuais efetuadas na internet e não ignora a pluralidade de tais acontecimentos sedimentados e reais. Tratando-os como fato, espera-se que a escola também o faça. Mesmo assim, é comum, no âmbito escolar e também fora dele, que se responsabilize a internet pela deficiente produção textual de alunos, compreendendo-se como deficientes tanto a organização de encadeamento de enunciados como as marcas de oralidade muito presentes nos gêneros textuais produzidos em situação de ensino-aprendizagem. Além disso, salienta-se que, às questões linguísticas, subjaz, principalmente, o descontentamento quanto à clareza do projeto do argumentar do estudante.

Por outro lado, veem-se como prática comum de ensino de nossa língua, sob o pretexto de adequação ao exigido, adaptações do que se supõe uma aplicação tecnológica da disciplina quando se solicita, por exemplo, que textos da esfera escolar, como artigo de opinião ou editoriais, sejam transportados de uma folha de papel para um *blog*, o qual, há um bom tempo, deixou de ser um gênero textual emergente do diário pessoal, para se transformar em um ambiente no qual circulam diferentes gêneros.

Nesse contexto, professores atentos às novas formas de organização discursivo-textuais que surgem no ambiente virtual, dão conta de uma potente ferramenta de comunicação que lhes têm chamado a atenção: o *Twitter*. Em tal ambiente público de interação mediada pela escrita, a única regra existente consiste na realização de uma produção textual com delimitação espacial de até cento e quarenta caracteres, em que se pode argumentar, narrar, descrever, injungir ou expor sob uma forma de organização enunciativa específica. Em virtude disso, consideramos

as manifestações discursivo-textuais realizadas, via internet, valiosas, não somente no que tange às questões de pesquisa voltadas à interação, por exemplo, mas especialmente no que concerne a seus modos de organização textual, muitos ainda carentes de abordagem, especialmente no que se refere à argumentação. *Chats*, *e-mails*, comentários, e *tweets* estabelecem, pelo uso da língua, novas formas de comunicação por gêneros específicos.

Se a escola deve ser guiada pela noção de pertencimento social e de mundo, as matrizes de competências e habilidades direcionam-na neste sentido e, ao professor, especialmente àquele que tem a linguagem como seu objeto de estudo e trabalho, cabe o papel de relacionamento entre tais realidades, pois não lhe é permitido ignorar que as formas de organização linguística que acontecem na internet sejam novas formas discursivo-textuais, uma vez que a sala de aula é o espaço em que elas, muitas vezes, materializam-se.

1 O lugar da argumentação no ensino de língua portuguesa

Podemos dizer que, a partir dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), vertentes teóricas sobre o estudo da argumentação inseridos na linguagem foram traçadas. Surgiram trabalhos voltados à Semântica Argumentativa (Ducrot, 1969), à Pragmadiálética (van Eemeren, 1984), à Análise do Discurso (Amossy, 2007; Doury, 2010), entre tantos outros. Destes, destacamos Amossy (2007), para quem o enunciado deve ser observado contextualmente, a fim de que nenhuma de suas dimensões seja excluída.

A partir dessa concepção, acreditamos ser possível observar a materialização linguística da argumentação em uma instância que julgamos ser a de marcação de um ponto de vista por parte dos interlocutores dessa atividade, como ocorre no gênero *tweet*. Isto porque, Amossy (2007), sob uma perspectiva retórica e funcionalista do discurso, entende que a argumentação pode se manifestar em várias instâncias discursivas verificáveis a partir das situações comunicacionais, ou seja, deve ser apreendida na materialização da língua por meio do discurso, sem que lhe seja retirado seu caráter racional. Ao mesmo tempo, essa estudiosa observa que nem todos os gêneros discursivos possuem uma orientação argumentativa, já que, muitas vezes, consistem somente na exposição de um ponto de vista e não em exposições de teses que visem à aprovação. Nesse sentido, a autora atenta para a possibilidade de as conversas cotidianas não estarem necessariamente ligadas a uma orientação argumentativa, voltadas à adoção de uma tese ou de uma conclusão.

Nesse âmbito, ao se referir à orientação argumentativa, Amossy (2007, p. 128) afirma que ela “depende das possibilidades da língua e das condições sociais e

institucionais que determinam parcialmente o sujeito, fora dos quais a orientação ou a dimensão argumentativa do discurso não pode ser apreendida com discernimento.”

A posição da Linguística de Texto (LT), em sua perspectiva sociocognitiva -interacionista, coaduna-se à discussão de Amossy (2007) quanto às especificidades contextuais dos gêneros do discurso que se revelam em termos de sua materialidade linguística. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 199), um dos principais introdutores da LT no Brasil, salienta o fato de que “os discursos devem levar em consideração suas especificidades genéricas contextuais, tanto em relação à materialização linguística, como também à sua aproximação com os gêneros informais da oralidade”. Ao tratarmos dos gêneros digitais, esse embasamento nos é de suma importância, pois se coaduna ao tratamento que queremos dar à argumentação. Nessa direção, retomamos a posição de Plantin (1996, p. 18), para quem a argumentação deve ser situada “enquanto fato do discurso, associada à prática de linguagem em contexto” e não enquanto orientação dirigida a uma conclusão em que se analisa a propriedade semântica da frase, fora de contexto.

O caráter dimensional da argumentação verifica-se ao se observar que sua instância máxima de ocorrência se concentra em situações de debate geradas por desacordos. Entretanto, outras muitas vezes, ela se perfaz no que podemos entender como uma instância primária centrada na situação discursiva em que os interlocutores podem tão somente marcar um posicionamento, sem a necessidade de confronto de ideias. Assim, por considerarmos a argumentação imanente a situações discursivas condicionadas socialmente e materializadas linguisticamente, julgamos procedente examinar essas possibilidades de dimensões da manifestação argumentativa no que tange à marcação do ponto de vista do locutor, seguindo a orientação de Amossy (2007).

Outra concepção a que nos atemos diz respeito à não neutralidade do discurso, destacada por Benveniste na década de 60 e retomada pelos estudiosos do discurso como Koch (2002 a 2010), Amossy (2007), para salientarem que, mesmo em discursos não dotados de argumentação, é possível localizar marcas do posicionamento dos interlocutores. Importa-nos destacar também o fato de que observamos a orientação argumentativa, mesmo que ela não esteja configurada pela materialidade linguística, dado que as conexões conceituais-cognitivas lhe podem dar direcionamento.

Amossy (2007) destaca a existência de gêneros textuais que, de acordo com suas esferas de circulação, como algumas conversas cotidianas e também textos literários, não possuem, em si, o propósito de orientar argumentativamente, mas, tão somente, apresentam um propósito de marcar maneiras de ver o mundo e de se posicionar sobre ele. Trata-se de contextos argumentativos específicos em que

há, na verdade, um redimensionamento do conceito de orientação argumentativa. É o que nos interessa, por buscarmos inscrever o ensino da argumentação na disciplina de Língua Portuguesa, sob a perspectiva sociocognitiva-interacionista da Linguística Textual, a partir de contextos específicos de circulação dos gêneros digitais, como é o caso do *tweet*.

Notemos que os *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio* (2000) – PCNEM – organizaram o ensino médio em grandes áreas de conhecimento que “interligam as disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam”: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – na qual se encontra a Língua Portuguesa – e, sob esse aspecto, essas grandes áreas obrigam-se a trabalhar interdisciplinariamente, com foco na articulação e construção de sentidos tendo, como objetivos comuns (BRASIL, 2007, p. 9), entre outros:

- » saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
- » comunicar-se e argumentar;
- » fazer escolhas e proposições (grifos nossos).

Nesse momento, cabe-nos observar que o percurso histórico da argumentação como disciplina passa, obrigatoriamente, por uma atividade discursiva, intrinsecamente ligada à linguagem e, desse modo, por mais que o PCNEM (BRASIL, 2000) e o PCNEM+ (BRASIL, 2007) não tenham como objetivo a normatização do ensino, e sim, um direcionamento para a busca da confluência interdisciplinar, é a área de conhecimento de Códigos e suas Tecnologias e, especificamente, a disciplina de Língua Portuguesa que deve orientar o aprendizado argumentativo, principalmente em sua modalidade escrita.

Barbisan (2007), acerca do ensino da argumentação a partir de seus estudos sobre sua incidência em livros didáticos de língua portuguesa, questionou i) qual Teoria da Argumentação é utilizada nos livros escolhidos para suas análises e ii) qual lugar a linguagem ocupa no ensino da argumentação. Seu estudo observou que os livros didáticos não inscrevem a argumentação na linguagem, uma vez que, tanto na leitura de textos argumentativos, como em sua produção, dirigem a atenção do aluno para a construção de raciocínios lógicos, buscando sempre a verdade de uma conclusão, tal qual um silogismo. Apesar de defender que esse mesmo aluno deva conhecer e apropriar-se da lógica, salienta que lhe deva ser oferecida a oportunidade de argumentar em situações de interação mediadas pela linguagem. Nesse sentido, a autora (BARBISAN, 2007) ressalta a importância da Linguística Textual como quadro teórico para ser aplicado ao ensino, em razão de tratar do

texto e do discurso e propiciar que o aluno reconheça a argumentatividade inscrita na língua, encaminhando, assim, para a apreensão do texto argumentativo.

Em relação ao lugar da linguagem no ensino da argumentação em livros didáticos, seu trabalho observou que o estudo da língua em uso não é contemplado com adequação e que as questões gramaticais normativas assumem o foco principal do ensino, deixando de lado as questões relativas à construção de sentidos em um texto argumentativo.

Assim, Barbisan (2007, p. 136) ressalta que,

Mesmo quando o texto se torna objeto de análise na escola, os trabalhos desenvolvidos pelos livros didáticos apontam quase tão somente para o que o locutor diz da realidade. O estudo que é feito sobre o texto, especialmente o texto considerado argumentativo, fica muitas vezes limitado ao conteúdo, e não procura compreender como esse conteúdo é dito. Vê-se mais ainda: muito frequentemente o estudo propriamente linguístico do texto é tido como oportunidade para a retomada de tópicos gramaticais, como se o sistema da língua e o uso desse sistema fossem idênticos e construíssem sempre o mesmo sentido.

A partir dos anos 80, quando os estudos da Linguística Textual passaram a ser relacionados ao ensino de língua portuguesa, colocou-se em dúvida uma doutrina educacional e pedagógica focada na tradição normativa, para evidenciar a necessidade de trazer para o centro das discussões a noção de discurso e contexto. Nesse direcionamento, os *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa* – PCNs – adquirem importância como diretrizes dessas novas perspectivas, uma vez que encaminham para uma fundamentação teórica com base na concepção bakhtiniana dos gêneros, bem como em uma proposta de ensino-aprendizagem que considere o caráter sociocognitivo-interacionista da Linguística Textual.

Apesar desse direcionamento, o ensino de língua portuguesa ainda encontra dificuldades para aplicar essas teorias efetivamente, seja por questões relacionadas à falta de capacitação profissional, ou desconhecimento teórico, conforme apontou o estudo de Barbisan (2007), especialmente em relação à Argumentação.

Dolz e Schneuwly (2004), ao tratarem dos gêneros escolares e de seu relacionamento com as práticas de linguagem e objetos de ensino, ressaltam que, na esfera escolar, a depender do encaminhamento, os gêneros não somente operam como instrumento de comunicação, mas também como objeto de ensino-aprendizagem. Observam (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 65), entretanto, que o aluno “(...) encontra-se, necessariamente, num espaço ‘como se’, em que o gênero funda

uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte fictícia, uma vez que instaurada para fins de aprendizagem.”

Assim, os autores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) concluem que, mesmo sendo o gênero uma forma particular de comunicação entre alunos e professores, eles são tratados de forma a serem descontinuados da realidade, por meio de uma situação comunicativa fictícia. Desse modo, apontam que, fundados em uma relação procedimental que elege a correção como elemento de verificação dos ajustes dos gêneros, apresentam sequências estereotipadas. Para tanto, defendem a transformação da escola como autêntico lugar de comunicação e salientam a negação da escola como lugar específico da comunicação.

Para Rojo (2000), por exemplo, os gêneros devem ser trabalhados a partir de uma perspectiva discursiva que leve em consideração que, em sala de aula, ocorrem interações nas quais circulam gêneros textuais diferenciados, tais como “regras, combinados, explicações, exposições e instruções, por um lado, e por outro, variados gêneros secundários do discurso, que circulam fora da escola, transpostos à situação didática de sala de aula” (ROJO, 2000, p. 1). O trabalho parte da crença de que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa está baseado na concepção bakhtiniana de gêneros, fato que possibilita uma ressignificação, reconstrução e co-construção efetiva e eficaz do conhecimento e uso da língua.

Mas, por que, afinal, apesar de muitos estudos consistentes relacionando gêneros textuais e ensino, o texto ainda é trabalhado como um suporte “para o desenvolvimento de estratégias necessárias para seu processamento.” (ROJO, 2000, p. 8)? E, de que maneira o desenvolvimento dessas competências e habilidades – necessárias, como apontou a autora – permitem que sejam comuns as reclamações de educadores e professores quanto à compreensão e produção ajustada de textos em língua portuguesa? Como desenvolver uma competência valiosa para todas as grandes áreas do conhecimento, segundo o PCNEM+ (2007), como a argumentação, que acreditamos ser de grande contribuição que seu ensino seja centrado nas aulas de língua materna?

Não procuramos dar respostas definitivas para essas questões que merecem ser amplamente debatidas e estudadas, mas apontamos para alguns possíveis caminhos, principalmente a partir da inserção, na escola, dos gêneros textuais digitais que, de tão difundidos em nossa sociedade e no mundo globalizado, não podem mais ser ignorados por essa instituição. Muitos estudos têm sido realizados a respeito de suas constituições, mas poucos os relacionam ao ensino-aprendizagem. Para seguir a proposta dos estudiosos até aqui citados, a este trabalho cabe não somente a análise das organizações textuais e orientações argumentativas que se fazem no ambiente *Twitter*, mas também discutir aquilo que é pertinente à escola:

garantir o aprendizado a partir do ensino da argumentação por meio de situações não-fictícias, como aquelas realizadas nos ambientes virtuais da internet, uma vez que a escola deve ser entendida como um dos lugares específicos de comunicação e de aprendizado, entre tantas outras coisas, de produção de textos que circulam na sociedade. De acordo com os posicionamentos de Dolz e Schneuwly (2004, p, 67)

O gênero (...) não é um instrumento para o escritor que reiventa cada vez a forma linguística que lhe permite comunicação. Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo a lógica que depende tão somente do processo interno de desenvolvimento.

Diante do exposto, passamos ao exame específico do gênero *tweet*, em sua tipologia argumentativa, como uma maneira de, ao menos, suscitar reflexões em torno da modalidade escrita da língua em sua dimensão pedagógica, para que se alcance a compreensão de um gênero da ordem do argumentar.

2 A escrita do gênero argumentativo – o *tweet*

Sabemos que, fora do ambiente escolar, muitos textos têm sido produzidos na internet. Redes sociais como *Facebook*, *Twitter* e *WhatsApp* tornaram-se práticas usuais de produção de textos nos dias de hoje. Essa práticas ocorrem na sociedade como um todo, não sendo específicas apenas a jovens.

Lunsford (2011), em estudos a respeito da produção de alunos universitários, dentro e fora da universidade, observou que esses alunos produziam mais – e com mais comprometimento – textos direcionados para fora do ambiente universitário e escolar, fato que Lunsford (2011) denominou *life writing*, dada a quantidade e frequência da produção desses textos. Além disso, a pesquisa apontou para mais importantes conclusões: i) os alunos viam a “boa escrita” como algo perfmormático e capaz de “fazer algo acontecer no mundo” (LUNSFORD, 2011, p, 1); ii) a escrita ganhou caráter colaborativo e social e não mais solitário; iii) havia a consciência do interlocutor e os ajustes de escrita levavam isso em consideração e, por fim, iv) em vez de produzir um novo “analfabetismo”, a produção constante de textos digitais os ajudavam a desenvolver habilidades escritas para a elaboração ajustada de gêneros textuais. Esses alunos estavam, portanto, produzindo uma quantidade considerável de *e-mails*, mensagens de texto e postagens em redes sociais por estarem *online* grande parte do dia. Esta é a realidade do século XXI, e a escola precisa inserir-se nesse contexto e propiciar um letramento digital.

A respeito de letramento e sua natureza sociocognitiva-interacional, destacamos a posição de Soares (2002, p. 146-147) para quem o

(...) letramento é (...) um *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. O que esta concepção acrescenta às anteriormente citadas é o pressuposto de que indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que as práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantém com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada. (grifos nossos).

Por outro lado, quando se focaliza o letramento a partir do ensino da escrita, firma-se a possibilidade de conduzir o estudante de um papel passivo, para um papel ativo, tornando-o leitor hábil e capacitado. Entretanto, para que essa habilidade seja eficaz, é fundamental que o leitor se aproprie da escrita de modo a produzir e elaborar textos que sejam capazes de alcançar, interagir e influenciar outros indivíduos, já que, por meio da escrita, inscrevemos nosso lugar no mundo letrado e em todos os sistemas sociais que dependem do letramento.

A transposição dessa concepção para a leitura e a escrita nos meios digitais, que, de algum modo, estejam vinculados à internet, no entanto, não deve se basear somente na noção de letramento digital em oposição a um letramento de papel. Não se trata mais, a nosso ver, de distinguir “dois letramentos”, como apontou Soares (2002), mas de compreendermos que a língua que se utiliza em um meio é a mesma que se utiliza em outro.

A *Matriz de referência para o ENEM* (BRASIL, 2009) prevê, em Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno na escola para, entre outros aspectos, i) “H1- Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação” e ii) “H4-Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação” (BRASIL, 2009, p. 2). Nessa direção, acreditamos ser possível trazer para a sala de aula os gêneros textuais digitais como formas não desconexas da realidade e, também, como ferramentas importantes para a contribuição do desenvolvimento da escrita ajustada aos textos acadêmicos.

A partir de uma sequência didática apresentada em aulas de Língua Portuguesa e com o objetivo de observarmos se oitenta alunos do 1º ano do ensino médio de uma escola privada da cidade de São Paulo eram capazes, ou não, de produzir textos ajustados à argumentação em uma configuração espacial restrita, examinamos duzentos *tweets* do tipo argumentativo, para observarmos como se configura a organização textual argumentativa no gênero textual digital *tweet* – particularizado pela produção escrita em até cento e quarenta caracteres (DIOGUARDI, 2014).

Nesse percurso, foram fundamentais os estudos de Marcuschi (1983 a 2012), Koch (2002 a 2010) e Koch e Elias (2009), sobre a presença e funcionalidade de elementos e mecanismos de textualização que concorrem para a construção de sentidos nos gêneros textuais. Tomamos também como referência as estratégias argumentativas de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005[1958]) aliadas à concepção de instâncias argumentativas propostas por Amossy (2007).

Analisamos, principalmente, como se efetivava a produção de *tweets*, atendendo-nos aos elementos constitutivos de textualidade centrados no texto – coesão e coerência, dada à possível não-linearidade desse gênero. A internet constitui um ambiente virtual no qual circulam variados gêneros textuais digitais emergentes. Dentre eles, selecionamos o gênero *tweet*, em razão de ter despertado pouco interesse em termos de sua aplicação em sala de aula – pelo menos no que tange a sua descrição em trabalhos acadêmicos – e por entender que ele constitui o menor espaço instituído para a argumentação no meio digital. Analisamos, pois, as relações estabelecidas entre a organização e a materialização linguística do gênero *tweet* e as estratégias voltadas a um direcionamento argumentativo, em um meio cuja velocidade se constitui em elemento essencial nas interações.

As análises dos duzentos textos que constituíram nossos corpora permitiram observar que todos se mostraram coerentes, em razão de uma produção linear aparente ou do acesso a conhecimentos prévios dos temas tratados. Em relação à coesão como critério de textualidade, observamos que no *Twitter*, o uso de elementos específicos para a elaboração de *tweets* são muito comuns e, entre eles, elegemos as *hashtags* como foco de nossa observação mais demorada, uma vez que se constituem na escrita de uma palavra sem espaçamento, que pode ser inserida no texto de cada usuário. Necessariamente antecedida pelo símbolo de jogo da velha (#), a palavra pode ser utilizada como tema ou rema, como perguntas retóricas irônicas, além de ser um elemento indexador.

Ao observarmos como se processa a progressão textual desses textos, principalmente a progressão temática que, segundo Marcuschi (2008), categoriza-se como um elemento de coesão sequencial frástica, na qual notamos que a ideia de progressão se firma na relação de continuidade entre os enunciados presentes em

um texto e que se realizam com ou sem a presença de elementos recorrentes, ou seja, pela reiteração de elementos e formas linguísticos, as *hashtags* chamaram-nos a atenção.

Vejam um exemplo:



Para que analisássemos o *tweet* em questão, foi fundamental que o inseríssemos em uma situação contextual na qual estão em jogo as informações de diversas ordens: linguísticas (morfológicas, sintáticas, semânticas etc.), cognitivas (memória episódica autobiográfica, conhecimento semântico genérico, conhecimento prévio que permite o reconhecimento de um texto, etc.) e contextuais (situacionais, interacionais, pragmáticas, etc.) que, ao serem acessadas, formam, a partir das informações disponíveis relevantes, um modelo que identifica o discurso como uma construção mental de uma realidade subjetiva por meio de formulação de hipóteses relativas sobre a estrutura e significado de um texto.

A compreensão textual de um *tweet* que não seja uma resposta direta a outro – como o caso sob análise – depende da ativação de *scripts* para que lhe seja atribuído sentido, pois, em virtude de sua assincronicidade e permanência cronológica da *timeline*¹ de seu locutor, esse texto, mesmo quando recuperado, pode encontrar-se “solto” e sem conexão aparente com nenhum outro. Nessa direção, foi fundamental que ativássemos conhecimentos prévios e de mundo para que reconhecêssemos como sendo o “homem-gato”, um artista performático norte-americano cujas inúmeras tatuagens e intervenções cirúrgicas acabaram por assemelhá-lo ao felino.

A partir disso, notamos que o *tweet* examinado constitui-se de duas unidades enunciativas. A primeira, composta pelo enunciado “HOMEM-GATO morreu!!!”, e a segunda, pela *hashtag* “genteestranhavaiproceu?”. Para efeito de análise, denominaremos a primeira como E1(enunciado 1) e a segunda como E2 (enunciado 2).

Observa-se, em E1, que a imbricação entre fala e escrita se dá pela integração de letras maiúsculas² em “HOMEM-GATO” que, em contraposição com o verbo “morreu”, em letras minúsculas, configura-se em uma natureza enunciativa

¹ Linha do tempo que organiza e sequênci, em tempo real, as últimas postagens de um locutor em sua rede social.

² Santos (2010) faz referência a essa imbricação em suas análises.

comum do meio, caracterizada pela ênfase, do que se quer destacar, seja por admiração, aprovação, reprovação ou surpresa.

A aplicação dos pressupostos de Marcuschi (2008), acerca das características linguísticas comuns aos gêneros textuais digitais, permite-nos observar que E2 pode configurar-se em um estranhamento, caracterizando-se por uma estrutura frasal pouco ortodoxa, uma vez que não há espaçamento entre as palavras que a compõem. Além disso, é precedida por um símbolo (#) que se integra como uma semiose específica desse meio, denominada, em sua totalidade (símbolo + frase sem espaçamento entre as palavras), *hashtag*.

Aparentemente, não há relação de coesão sequencial entre E1, (um enunciado de simples identificação) e E2, (um enunciado estranho, por ser específico), em razão de não se localizarem elementos de coesão textual referencial explícitos de nenhuma ordem, tampouco elementos de coesão textual sequenciadores explícitos. Notamos, no entanto, que a *hashtag* constitui, no contexto, um enunciado e, como tal, contribui para a construção de sentido do gênero.

Recorremos aos estudos de Koch e Elias (2009, p. 159) acerca do funcionamento dos recursos de progressão sequencial parafrásticos, por entenderem que “há um conjunto de recursos que, mesmo fazendo o texto avançar, realizam algum tipo de recorrência, de modo a produzir um efeito de insistência (...)”

Ao tratarem da coesão textual, as autoras (KOCH; ELIAS, 2009) listam como mecanismos, as repetições, as paráfrases, os paralelismos, os recursos fonológicos (segmentais e suprasegmentais) e a recorrência de tempos verbais. Além disso, observam (KOCH; ELIAS, 2009) que a sequenciação pode se constituir sem a recorrência *strictu sensu*, ou seja, a progressão pode se configurar de forma mais direta. É o que ocorre com o *tweet*.

No que se refere à construção da coerência textual, afirmam as autoras (KOCH; ELIAS, 2009) que se deve observar a relevância de todos os enunciados presentes em um texto, para que, dessa forma, ocorra a manutenção do tema. Nesse sentido,

Para construir um texto coerente é necessário que todos os seus enunciados sejam relevantes para a manutenção do tema em desenvolvimento. Uma das formas de garantir isso é o uso de termos que pertençam a um mesmo campo lexical ou, em termos cognitivos, que façam parte de um mesmo conjunto de conhecimento de mundo (modelo cognitivo) que temos representados na memória. (KOCH; ELIAS, 2009, p. 176-177).

Em relação à progressão temática, essas pesquisadoras estabelecem como critério de avanço textual, a relação tema-rema. Por tema, entendem o “elemento

já conhecido do leitor sobre o qual se vai dizer alguma coisa” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 176-177) e, por rema, como sendo “aquilo que se diz a respeito do tema” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 178-182). Desse modo, Koch e Elias (2009) salientam que, na recuperação de elementos que garantam a continuidade temática, dada a ausência de elementos recorrentes, a sequenciação funda-se pela progressão estabelecida pela relação tema-rema (este como comentário), tanto pelo encadeamento, como pela continuidade tópica.

Koch (2010) ressalta que a progressão temática está ligada a um esquema cognitivo ativado na memória do interlocutor, para que outros elementos do texto sejam interpretados e compreendidos dentro desse mesmo sistema. Isso possibilita avançar em relação às perspectivas relativas à sequência textual, de modo a evitar ambiguidades. Nesse processo, a progressão temática atua como um mecanismo de sequenciação frástica e que se articula sob a forma tema-rema.

Nessas unidades semânticas, o tema como um tópico ou dado, e o rema, como foco ou comentário, operam como “blocos comunicativos” (KOCH, 2010, p. 63), que, segundo a autora, ocorrem sob duas perspectivas:

a perspectiva oracional, que considera tema aquilo que se toma como base da comunicação, aquilo do que se fala, e rema, o cerne da contribuição, aquilo que se diz sobre o tema, não havendo, aqui, coincidência necessária entre tema e dado, rema e novo;

a perspectiva contextual, que vê no tema a informação contextualmente deduzível e, no rema, a informação nova, desconhecida, não deduzível. A esta última interessa, pois, a estrutura informacional do texto, particularmente, os meios linguísticos para a caracterização sintática superficial do texto. (KOCH, 2010, p. 63).

Sob essa ótica, passamos a observar, em “HOMEM-GATO morreu!!! #genteestranhavaiproceu?” (DIOGUARDI, 2014, p. 90-91), que se compreende E2 como o rema, um comentário ou o cerne da contribuição, aquilo que se diz sobre o tema, não havendo aqui, coincidência necessária entre tema e dado, rema e novo. Nesse sentido, há a presença de elemento coesivo, constituído pelo próprio enunciado de E2 e que, assim, faz deste *tweet* um texto linear, por dar sequenciamento aos enunciados.

Por fim, observamos que, no que tange a uma instância primária de argumentação, circunscrita à marcação do locutor quanto ao seu posicionamento ou modo de ver, as análises nos direcionaram para o entendimento de que tais construções estão ajustadas a seu propósito. Nesse sentido, os resultados permitem afirmar que o valor dos elementos linguísticos presentes nos enunciados e em seus

encadeamentos se organizam no sentido de indicar o posicionamento do locutor que, em função da necessidade de uma economia de escrita, circunscreve seu querer-dizer a determinada dimensão estética, possibilidade que está circunscrita à regra de um jogo em que cada participante busca, por meios persuasivos, aumentar seu número de seguidores, ou seu auditório particular dentro de um auditório universal, a partir do condicionamento diretivo do seu querer-dizer.

No *tweet* analisado, o sentido da *hashtag*, assim como o do primeiro enunciado (E1), somente foi recuperado porque entendemos contextualmente que esse elemento não-linguístico pertence ao ambiente *Twitter*. A compreensão desse mesmo elemento como coesivo, deu-se pela construção de sentido baseada na percepção de uma conexão conceitual-cognitiva: a coerência. Além disso, podemos compreendê-lo como um comentário e como uma consequente orientação argumentativa do posicionamento do locutor que, ironicamente e utilizando-se de humor, critica o absurdo do tema dado pelo enunciado 1 (E1).

Esse segmento que tomamos para análise ilustra que o produtor desse gênero textual – o *tweet* – formulado fora do ambiente escolar, levou em consideração seu interlocutor e, para isso, ajustou sua escrita de modo a mostrar habilidade em relação à produção desse gênero. Ao utilizar a *hashtag*, não somente expôs seu conhecimento do gênero e do ambiente em que circula, como também exibiu sua capacidade de desenvolver a argumentação, marcando seu ponto de vista. Além disso, esse elemento (*hashtag*) possibilitou que houvesse progressão temática.

Conclusão

As análises permitiram observar o funcionamento da língua a partir da escrita argumentativa de um gênero digital, como o *tweet*. A concepção central que direcionou todo o encaminhamento da atividade se deu pelo posicionamento teórico que concebe o ensino a partir de contextos reais e, assim, levou-se para a escola aquilo que ocorre e é utilizado pelos alunos em seus contextos de vida em sociedade. Nesse sentido, a questão de o ensino da argumentação na escola passar pelo processo de escrita de um gênero textual deve ser analisada com cuidado, tendo em vista que resultados satisfatórios e motivadores podem ser alcançados se forem levados para o contexto de sala de aula os gêneros que circulam na sociedade, afastando-se, assim, do que é fictício.

Os alunos reconhecem e dominam sua produção em seu uso real. Assim, é possível ensiná-los a argumentar, argumentando, a partir do que circula entre os jovens e que circula também no mundo globalizado em que estamos inseridos neste século XXI.

Nessa orientação, as práticas pedagógicas de ensino de um gênero argumentativo, além de levarem em consideração o contexto, podem e devem considerar a progressão textual, as estratégias cognitivas de leitura e produção, as sequências e tipologia textuais, uma vez que o texto se constitui em uma formalização contextualizada que agrega elementos linguísticos – conhecimento enciclopédico e gramaticais –, elementos cognitivos e elementos sociais e interacionais. Pelo exposto, entendemos que cabe à Língua Portuguesa o ensino da argumentação, a fim de que o aluno desenvolva essa competência essencial para a formação de quem participa de uma sociedade democrática.

Os gêneros digitais, em especial o *tweet*, pode bem mostrar o domínio de produção de um gênero que circula em espaço restrito (no sentido de poder contar apenas cento e quarenta caracteres), mas que revela o letramento dos alunos em termos de seu conhecimento e uso de um gênero discursivo que apresenta progressão textual, coesão, coerência e orientação argumentativa específicas.

Observamos que, em nosso objeto de análise – o gênero *tweet* – a *hashtag*, além de operar como rema e assim estabelecer a progressão textual, configura-se, também, como um comentário com orientação e valor argumentativo, tanto pelo encadeamento entre os enunciados, como em relação à progressão temática, caracterizando-se, desse modo, em um posicionamento do produtor, no caso um aluno, em relação a um tema apresentado.

Os procedimentos de aplicação adotados em sala de aula para o ensino da argumentação em língua portuguesa partiram do reconhecimento da língua e de seu uso, de seu funcionamento, utilizando-se de produções dos alunos que circulam nos meios digitais. Esses procedimentos mostraram-se adequados, pois, além de motivarem os alunos em termos da observação de textos que realmente circulam nas interações diárias em sociedade, propiciaram a aprendizagem de gêneros da ordem do argumentar, ao observarem produções efetivadas especificamente no ambiente *Twitter*.

Referências

AMOSSY, Ruth. O lugar da Argumentação na análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. *Filologia e Linguística Portuguesa*. Trad. Adriana Zavaglia. São Paulo, n. 9, p. 121-146, 2007. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i9p121-146.

BAKTHIN, Mikahil. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matriz de referência para o ENEM 2009*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13425:matriz-de-habilidades-do-enem-esta-disponivel-para-consulta&catid=212&Itemid=86> Acesso em: 21 fev. 2011.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558:politicade-ensino-medio&catid=195&Itemid=86>. Acesso em: 04 fev. 2012.

_____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Linguagem, Código e suas Tecnologias*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

DIOGUARDI, Gabriela. *Argumentação e Redes Sociais: o tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas*. 2014. 230f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 2014.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 31-49.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 71-91.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

LUNSFORD, Andrea Abernethi. *Our semi-literate youth? Not so fast*. Stanford University, Stanford, California, 2011. Disponível em: <https://ssw.stanford.edu/sites/default/files/OPED_Our_Semi-Literate_Youth.pdf>.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino*, v. 4, n 1, p. 79-111, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In: DIONÍSIO, Angela *et al.* (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-67.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDESCZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 15-28.

_____. *Produção Textual, análise dos gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola, 2012.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005[1958].

PLANTIN, Christian. *L'argumentation*. Paris: Seuil, 1996.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, dez. 2002. DOI: 10.1590/S0101-73302002008100008.

Recebido: 17/03/2015.

Aprovado: 18/05/2015.