

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

JÉSSICA DE LIMA MOSCA

**Argumentação em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano**

São Paulo  
2021

Versão corrigida

JÉSSICA DE LIMA MOSCA

**Argumentação em comentários on-line:** uma proposta de escrita para o 9º ano

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

Área de Concentração: Letras

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Batista Campos

São Paulo  
2021

Versão corrigida

MOSCA, Jéssica de Lima. **Argumentação em comentários on-line:** uma proposta de escrita para o 9º ano. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Letras

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada

Aprovado em: 15 de abril de 2021.

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

Prof. Dr. _____	Instituição _____
Julgamento _____	Assinatura _____

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

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

M894 Mosca, Jéssica de Lima  
a Argumentação em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano / Jéssica de Lima Mosca; orientador Maria Inês Batista Campos - São Paulo, 2021.  
141 f.

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

1. Gêneros digitais. 2. Comentários on-line. 3. Produção de texto. 4. Argumentação. I. Campos, Maria Inês Batista, orient. II. Título.



**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA**  
**DISSERTAÇÃO/TESE**

**Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)**

**Nome da aluna: Jéssica de Lima Mosca**

**Data da defesa: 15/04/2021**

**Nome do Prof. (a) orientador (a): Maria Inês Batista Campos**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 02/06/2021

---

*(Assinatura do (a) orientador (a))*

Aos meus pais, Cláudia e Silvio, por todo o apoio.  
Aos meus irmãos, Maria Isabel e João Vitor, por me darem motivo para continuar.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cláudia e Silvio, por me apoiarem e acreditarem em mim.

Aos meus irmãos, Maria Isabel e João Vitor, pois minha maior aspiração é ser um exemplo positivo para eles.

À minha família, em especial minha tia Edvânia e minha avó Iracema, mulheres fortes que me inspiram.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Batista Campos, por toda paciência, incentivo e rigidez que fizeram com que eu buscasse sempre ser melhor.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Augusta Albert e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Tinoco Cabral, pelas importantes considerações acerca do trabalho, no exame de qualificação.

A todos os professores do PROFLETRAS, pelo saber compartilhado e pelas ótimas aulas ministradas.

À diretora da EMEF Prof. Alcino Francisco de Souza, Mara, por me receber de braços abertos em sua escola.

Aos amigos da UNESP, que me incentivaram a ingressar no mestrado, pois acreditavam mais em mim do que eu mesma.

À minha querida amiga Lana, que, além de me ajudar com as traduções do francês, me apoiou em todos os momentos.

Às minhas amigas, Cássia e Vânia, que estiveram ao meu lado desde a infância, sempre me lembrando do meu potencial.

Aos professores da EMEF Prof. Alcino Francisco de Souza, em especial à Suzy, Iracema e Lilian, pela amizade e pelos ensinamentos.

Aos meus colegas de turma: Adriano, Amanda, Bárbara, Cléia, Regislene, Júlia, Juliana, Rubens, Vanessa e Viviane, pelo companheirismo, troca de experiências, desabafos e risos.

Aos alunos da EMEF Prof. Alcino Francisco de Souza, por embarcarem nesta aventura comigo.

*Me movo como educador porque, primeiro, me  
movo como gente.  
Paulo Freire*



MOSCA, Jéssica de Lima. **Argumentação em comentários on-line**: uma proposta de escrita para o 9º ano. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

## RESUMO

A atividade de produção escrita nas aulas de português tem se transformado com as novas práticas digitais. Nesta dissertação, partimos da concepção teórico-metodológica de Bakhtin (2019) e o Círculo (VOLÓCHINOV, 2018), que definem os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciado” que devem ser entendidos dentro de um contexto enunciativo-discursivo; tomou-se, como fundamentação, os conceitos de tecnogêneros e de comentário de Paveau (2015, 2017). A autora define tecnogêneros como textos oriundos de ambientes on-line que possuem tecnologias tecnolinguageiras, e o comentário como um texto produzido em ambientes digitais em espaços materialmente dedicados. Ao relacionar as teorias dos gêneros discursivos com os gêneros nativos digitais, retomamos a posição de Rojo (2012; 2013; 2019), que articula as práticas de linguagem com o funcionamento das esferas digitais, de modo a intervir nas propostas didáticas. A composição da proposta partiu da leitura de uma reportagem como texto norteador para a produção de comentários on-line (em *Google Docs*), realizados, simultaneamente, por três turmas do 9º ano durante uma semana do mês de setembro de 2019, momento dos incêndios ocorridos na Amazônia e no Pantanal. A importância da escolha do gênero comentário on-line se deve pelo posicionamento que assume o comentarista diante do texto-fonte, um procedimento dialógico. Nesse espaço discursivo, é possível recuperar o modo como os alunos retomam o texto-fonte e assumem um ponto de vista, expressando a relação ativa entre enunciados (VOLÓCHINOV, 2018). Para compor o corpus desta dissertação, selecionamos 24 de 57 comentários escritos por alunos que participaram de, pelo menos, três das cinco aulas em que as atividades foram desenvolvidas, os quais retomam o texto-fonte e apresentam marcas enunciativas que colaborem para o desenvolvimento e defesa de um ponto de vista. Os resultados obtidos apontam que os comentaristas assumem um posicionamento diante do texto-fonte, utilizando-se de um procedimento dialógico, retomando-o por meio de citações e paráfrases, e usando estratégias argumentativas. Diante disso, assinalamos a importância da abordagem de tecnogêneros nas aulas de língua portuguesa, numa perspectiva de trabalho que considere as particularidades dos gêneros nativos digitais, de modo a contemplar, na escola, as práticas linguísticas contemporâneas.

**Palavras-chave:** Gêneros digitais. Comentários on-line. Produção de texto. Argumentação.

## ABSTRACT

MOSCA, Jéssica de Lima. **Argumentation in online comments:** writing assignments for the 9th grade. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Writing assignments in Portuguese language classes have been undergoing a transformation due to new digital practices. Based on the theories and methodologies of Bakhtin (2019) and the Circle (VOLÓCHINOV, 2018), which define speech genres as “relatively stable types of utterances” that should be understood within an utterance-discursive context, this dissertation takes Paveau’s (2015, 2017) concepts of techno-genre and comment as fundamental. The author defines techno-genres as texts taken from online environments that have techno-language related technologies, and comments as texts created in these digital environments and materially dedicated spaces. By relating speech genre theory with digitally native genres, we reprise Rojo’s (2012; 2013; 2019) position, which articulates language practices with the workings of digital spheres in order to intervene in didactic propositions. The writing assignments began with students reading a news article as a guiding element for writing online comments (in Google Docs), these assignments were simultaneously performed by three 9<sup>th</sup> grade classes for a week in September of 2019, when wild fires were taking place in the Amazon and Pantanal. The online comment genre is important due to the stance the commenting party takes in relation to the source text, which is a dialogic procedure. In this discursive space, it’s possible to establish how students reference the source text and adopt a point of view, expressing an active relationship between utterances (VOLÓCHINOV, 2018). The corpus of this dissertation is comprised of 24 comments taken from a total of 57 that were written by students participating in at least three of the five lectures in which this activity took place. These comments reference the source text and show utterance marks that collaborate in the development and defense of different points of view. The results show that the commenting parties adopt a given stance in relation to the source text by means of a dialogic procedure, referencing it through citation and paraphrase, and adopting argumentative strategies. In light of that, we highlight the importance of bringing techno-genres to Portuguese language classes in a work perspective that takes into consideration the particular features of natively digital genres in order to bring contemporary linguistic practices to the classroom.

**Keywords:** Digital genres. Online comments. Writing. Argumentation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Print da publicação da revista MegaCurioso no Facebook	40
Figura 2	Print de comentários na página da revista MegaCurioso	40
Figura 3	Comentários sobre a publicação “A teoria psicodélica para tratar depressão, vícios e ansiedade”	71
Figura 4	Comentários sobre a publicação “Coalas estão funcionalmente extintos”	72
Figura 5	Comentários referentes à publicação “A saga do miojo”	73
Figura 6	Comentários referentes à publicação “Slime caseiro pode ser perigoso para crianças”	74
Figura 7	Print de discussão proposta na comunidade <i>r/Brasil</i>	84
Figura 8	Imagem copiada da reportagem da revista SuperInteressante	85
Figura 9	Foto da resolução da segunda atividade	86
Figura 10	Recorte da discussão na comunidade <i>r/Brasil</i>	87
Figura 11	Foto de alunos redigindo seus comentários	89
Figura 12	Foto de alunos compartilhando seus comentários	90
Figura 13	Foto de aluna digitando seu comentário	90
Figura 14	Print da página da discussão na comunidade <i>r/Brasil</i>	96
Figura 15	Print do post feito na comunidade <i>r/Brasil</i>	97
Figura 16	Recorte dos comentários na página da comunidade <i>r/Brasil</i>	98

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Habilidades de Língua Portuguesa, 9º ano, 1º bimestre - BMCB	32
Quadro 2	Habilidades de Língua Portuguesa, 9º ano, 2º bimestre - BMCB	34

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
GNL	Grupo Nova Londres
BMCB	Base Municipal Curricular de Barueri
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

<b>Sumário</b>	
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	20
GÊNEROS DO DISCURSO E A ESFERA DIGITAL	
<b>Considerações iniciais</b>	20
1.1 Os gêneros discursivos e as novas práticas letradas	20
1.2 A importância da cultura digital presente na BNCC de Língua Portuguesa	25
<b>1.2.1 Os gêneros discursivos na Base Municipal Curricular de Barueri</b>	30
1.3 Gêneros da esfera digital	35
<b>1.3.1 Comentário on-line</b>	38
<b>1.3.2 Reddit</b>	45
CAPÍTULO II	48
ARGUMENTAÇÃO E ENSINO	
Considerações iniciais	48
2.1 Argumentação sob diferentes perspectivas	50
2.2 Argumento e a boa argumentação	55
2.3 A retórica e a teoria dialógica do discurso	56
2.4 Ensino-aprendizado de gêneros argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental	58
2.5 O ensino da argumentação e os gêneros digitais	64
CAPÍTULO III	68
PRODUÇÃO DE GÊNERO DIGITAL COMENTÁRIOS NO <i>REDDIT</i> : PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
Considerações iniciais	68
3.1 Pesquisa quantitativa	68
<b>3.1.1 Levantamento de dados</b>	69
3.2 Pesquisa qualitativa	81
<b>3.2.1 Atividade de produção de textos argumentativos</b>	82
3.3 Seleção dos textos produzidos pelos discentes	91
CAPÍTULO IV	93

PRODUÇÃO DE COMENTÁRIOS ON-LINE A PARTIR DE REPORTAGEM NO  
*REDDIT*/AGOSTO DE 2019

Considerações iniciais	93
4. 1 Seleção variada dos textos de leitura on-line e gêneros: orientação para produção de comentários	94
4.2 Características de comentários on-line presentes nos textos dos alunos	99
4.3 Dialogando com a reportagem do <i>Reddit</i>	103
4. 4 Impressão das marcas enunciativas nos comentários	114
4.5 Considerações parciais	123
5. Considerações finais	125
Referências	129
ANEXOS	132
ANEXO A – PLANILHA DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS	133
ANEXO B – QUESTIONÁRIO	134
ANEXO C – ATIVIDADE 1	135
ANEXO D – ATIVIDADE 2	136
ANEXO E – ATIVIDADE 2 – Notícia	137
ANEXO F - ATIVIDADE 3	139
ANEXO G - ATIVIDADE 4	141
ANEXO H – PARTILHA	142

## INTRODUÇÃO

A segunda década do século XXI foi marcada pela invasão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que se tornaram uma extensão das nossas vidas, principalmente pelo uso das redes sociais, sendo os jovens os grandes protagonistas da revolução digital.

O uso das TDIC modificou as formas de produção, configuração e circulação dos textos, já que ao saírem dos escritos-impressos, os textos produzidos em novas mídias passaram a combinar múltiplas linguagens. As novas formas de produzir textos possibilitaram, e ainda possibilitam, o surgimento de novos gêneros discursivos, como os *chats*, os *twits*, os blogs etc.

Esses novos gêneros emergem numa correspondência direta com as transformações da sociedade, demandas de comunicação e relacionamentos e são suportados pelas possibilidades oferecidas pelo constante desenvolvimento de novas tecnologias (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p. 1139).

A preocupação com o impacto que estas novas tecnologias podem ter sobre a língua, o letramento, a educação e a sociedade não é algo recente. Cada nova tecnologia de comunicação que surge suscita desconfiança e é associada a mudanças. Dudeney, Hockly, Pegrum (2016, p. 16) chamam a atenção para o fato de que o cartão postal e o telefone foram vistos com tanta desconfiança no passado quanto as mídias contemporâneas e redes sociais são vistas hoje.

As tecnologias da comunicação mostram-se importantes no desenvolvimento da humanidade, e, ainda que não sejam totalmente claras as mudanças sociais e políticas que elas farão emergir, fica cada vez mais evidente que precisamos desenvolver habilidades do século XXI que nos permitam participar de uma sociedade digitalmente interconectada.

No centro desse complexo de habilidades está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis de cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM., 2016, p. 17)

Letramentos, mais do que habilidades e competências individuais, são práticas sociais, que, como nos apontam Rojo e Moura (2019), permitem que indivíduos convivam com as



práticas de leitura e escrita. Com o advento da *web 2.0*<sup>1</sup>, surgiu o interesse por novos letramentos, em especial aqueles ligados aos ambientes on-line: os letramentos digitais.

Letramentos digitais são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Entretanto, a escola segue centrada no letramento impresso, que busca desenvolver habilidades nos estudantes de “compreender e criar uma variedade de textos escritos que abrange o conhecimento de gramática, vocabulário e características do discurso simultaneamente com as competências de leitura e escrita” (IBIDEM, p. 23).

Os letramentos digitais têm entrado de maneira muito tímida na escola, sendo vistos, muitas vezes, com desconfiança devido às transformações que os acompanham. Os autores afirmam, entretanto, que o letramento tradicional não está desaparecendo, uma vez que a comunicação digital ainda depende da linguagem escrita, o que significa, portanto, que as habilidades do letramento impresso também podem ser desenvolvidas on-line.

Ainda que os letramentos tradicionais não devam ser abandonados e que possam ser desenvolvidos usando os meios digitais, é importante que a escola inclua em suas práticas os letramentos digitais, uma vez que não devemos ignorar o impacto das novas tecnologias sobre a aprendizagem linguística.

A escola, como local de desenvolvimento de competências de aprendizagem e habilidades da formação de valores cognitivos, emocionais, éticos e sociais (BRASIL, 2017), necessita buscar meios para que a tecnologia seja transformada em instrumentos pedagógicos que enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem (SILVA et al., 2019, p. 2).

O letramento impresso já não é suficiente para promover a inserção dos estudantes em todas as práticas sociais que envolvem leitura e escrita, por isso, ensinar a língua unicamente por este meio privaria nossos alunos de desenvolverem habilidades e competências que lhes são úteis e interessantes.

Dudeny, Hockly, Pegrum (2016, p. 20) afirmam que a incorporação de tecnologias digitais pode beneficiar os alunos tanto na escola como fora dela, pois ensina-os a lidar com as demandas da sociedade pós-industrial e apoia abordagens pedagógicas construtivistas, sendo os letramentos digitais, portanto, habilidades essenciais para a participação dos estudantes na sociedade, como também para o enriquecimento de sua aprendizagem escolar.

---

<sup>1</sup> Segundo Dudeny, Hockly e Pegrum (2016), refere-se à nova geração de ferramentas baseadas na web focadas na comunicação, no compartilhamento e na colaboração.

A escola tem como um de seus principais objetivos possibilitar que os alunos estejam aptos a participar de várias práticas sociais letradas, porém, para que isso ocorra, o letramento escolar, tal como conhecemos, precisa mudar, pois será “necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108).

Tendo em vista o novo conjunto de práticas sociais de linguagem, novos letramentos e valores, que estão presentes na vida pública e privada de todos, faz-se necessário que eles estejam presentes também na escola, como objetos de estudo e de análise crítica. Mais uma vez, concordamos com Rojo (2016) que não se trata de formar usuários funcionais, que dominam ferramentas e programas, como muitos já chegam prontos à escola, mas torná-los leitores críticos, produtores de sentidos, tanto na leitura quanto na produção de textos mutissemióticos e de novos gêneros digitais (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p. 1143).

Ao ampliar as práticas de letramento e a natureza dos textos, as aulas de língua portuguesa deverão contemplar novos gêneros, como os oriundos de ambientes digitais.

No decorrer deste trabalho, abordaremos as perspectivas e desafios que os gêneros digitais representam para as práticas de leitura e escrita na escola, e propomos estratégias de ensino a partir das práticas de linguagem. Nesse sentido, esta pesquisa visa apresentar uma proposta didática que tem como base o gênero digital comentário on-line. O gênero foi escolhido para ser trabalhado com alunos do nono ano pois, como nos aponta Duarte (2019), ele é o mais alto grau de engajamento que sujeitos participantes de interações em redes sociais podem assumir, além disso, devido a suas características, ele possibilita um trabalho com a argumentação.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de que maneira os comentários on-line podem ser usados em benefício das práticas escolares, uma das possibilidades para formar leitores e escritores críticos e competentes; os objetivos específicos são analisar como os alunos recuperam os textos norteadores como fundamentos para seus pontos de vista, identificar o uso de modalizadores e sua função na prática discursiva e discutir o comentário dos estudantes como prática colaborativa.

O dialogismo constituído nesse gênero permite que os comentadores interajam de maneira a se posicionarem com breves textos que podem servir como réplica, tréplica, por meio de um posicionamento convergente, divergente ou complementar. Desse modo, a aquisição de conhecimentos revela-se colaborativa, na medida em que os sujeitos produzem, (re) avaliam, socializam, constroem e reconstroem os diversos percursos que levam à construção de conhecimento (DUARTE, 2019, p. 45).

Para tanto, elaboramos uma sequência de atividades que visa a leitura e reconhecimento de diferentes posicionamentos referente ao tema proposto. As atividades subsidiaram a produção que consistiu na escrita de comentários com os pontos de vista dos alunos sobre o que teria causado a escuridão no céu paulista no meio da tarde, no dia 19 de agosto de 2019.

A dissertação articula-se em quatro capítulos que se complementam, sendo o primeiro destinado às fundamentações teóricas que embasam a pesquisa, sob a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso e a inserção de gêneros nativos digitais nas aulas de língua portuguesa.

O segundo capítulo destina-se aos estudos sobre a argumentação, a sua presença nos documentos oficiais de ensino e a articulação entre o ensino de gêneros digitais e gêneros argumentativos.

No terceiro capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos para o projeto. Há o contexto escolar onde a pesquisa aconteceu e a apresentação dos dados recolhidos por um questionário, o detalhamento do projeto, a descrição das atividades e uma breve reflexão sobre o seu desenvolvimento.

No quarto capítulo há as análises dos comentários produzidos pelos alunos, tendo como base Paveau (2017), Volóchinov (2018) e Neves (2006).

O corpus analisado nesta pesquisa constitui-se de 24 produções escritas pelos alunos. Espera-se identificar os procedimentos linguísticos-discursivos usados pelos estudantes a partir dos registros, colaborando para a aprendizagem significativa da leitura e produção de textos argumentativos.

# CAPÍTULO I

## GÊNEROS DO DISCURSO E A ESFERA DIGITAL

### Considerações iniciais

A fundamentação teórica deste capítulo está embasada na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso (2016). Abordamos a importância da inserção de gêneros nativos digitais na escola. Para tanto, evocamos Rojo (2012, 2013 e 2019), que elucida sobre os multiletramentos e a importância de uma pedagogia que os adote.

Este capítulo organiza-se em três seções. Na primeira seção, dissertamos sobre a relevância da teoria bakhtiniana na análise de gêneros contemporâneos. Tendo como apoio teórico Rojo (2012, 2013 e 2019), refletimos sobre como a teoria de Bakhtin e do Círculo mostra-se eficiente em analisar os novos gêneros, pois estes ainda ocorrem de maneira situada em relação à situação de enunciação.

Na segunda seção, analisaremos a presença dos gêneros digitais na Base Nacional Curricular Comum dos anos finais do ensino fundamental de Língua Portuguesa e na Base Municipal Curricular de Barueri, no nono ano do ensino fundamental.

Na terceira seção, conceituamos os gêneros digitais, tendo como base teórica Paveau (2015, 2017), e apresentamos o objeto de estudo desta pesquisa, o comentário on-line e a rede social *Reddit*. Abordamos os elementos composicionais do gênero comentário on-line e suas funções.

### 1.1 Os gêneros discursivos e as novas práticas letradas

A teoria da linguagem desenvolvida pelos integrantes do Círculo de Bakhtin tem como base o conceito de discurso, ou seja, a língua viva em função do processo de interação entre sujeitos pertencentes a uma sociedade organizada de modo específico. À língua em uso em um determinado processo de interação chamamos enunciado.

Volochinov (2018) entende que o enunciado concreto está vinculado ao conceito de discurso, o que torna clara a necessidade de entender o discurso dentro de um contexto enunciativo-discursivo.

De fato, não importa qual enunciado considerarmos [...], concluiremos que sua orientação é inteiramente social. Antes de mais nada, ele é determinado de modo mais próximo pelos participantes do evento do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada; isto é, a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro [...] (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 206).

A situação a qual o autor refere-se pode ser associada ao que Bakhtin (2016) denomina "esfera de atividade humana", uma vez que, segundo ele, os enunciados refletem suas condições e finalidades.

Ao afirmar que o enunciado tem orientação social e que também é determinado pelos participantes do evento enunciativo, podemos dizer que um enunciado concreto presume uma dinâmica dialógica, ou seja, a interação entre os sujeitos discursivos é determinante no processo comunicativo e o diferencia de uma simples unidade linguística.

De fato, Bakhtin (2016 [1952-53]) afirma que é a alternância entre os sujeitos discursivos que delimita o enunciado, de tal modo que o torna único, ainda que esteja vinculado a outros enunciados. Além disso, também é a alternância entre sujeitos que determina o fim do enunciado, característica chamada pelo autor de *conclusividade*.

A conclusividade concede ao enunciado uma de suas principais características: seu caráter responsivo. Segundo Volóchinov (2018 [1929], p. 184), "Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta".

No trecho supracitado podemos notar a influência de um outro conceito-chave para os estudos do discurso desenvolvidos pelo Círculo: o dialogismo.

Fiorin (2018a) afirma que todos os enunciados concretos são dialógicos, ou seja, eles estão sempre em diálogo com outros discursos, seja refutando-os, confirmando-os, completando-os e assim por diante. Isso significa que todo enunciado "[...] é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais" (IBIDEM) e, portanto, não existe fora das relações dialógicas.

Ao afirmar que o enunciado é essencialmente dialógico e orientado para que haja uma resposta, não podemos, entretanto, ceder à tentação de entendê-lo como algo simples. O caráter dialógico e responsivo de um enunciado não se resume à resposta imediata em um diálogo face a face, pois, ao falarmos de sujeitos discursivos, não nos referimos necessariamente a pessoas presentes no momento da enunciação, uma vez que

[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. A *palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante [...] (IBIDEM, p. 204-205).

Os enunciados têm orientação social e são moldados por uma situação determinada que pode ser associada ao que Bakhtin chama de esfera de atividade humana. Ao associar-se a um campo de atividade humana, o enunciado emoldura-se e assume uma forma mais ou menos estável, que o autor chama de gêneros do discurso. Segundo o autor, os gêneros do discurso são inesgotáveis, uma vez que também o são as atividades humanas. Além disso, Bakhtin os define como "relativamente estáveis" porque as esferas de atividades humanas desenvolvem-se, tornando-se complexas.

As reflexões e conceitos apresentados, ainda que tenham sido formulados entre os anos 1920 e 1950, podem mostrar-se muito úteis ao analisarmos as comunicações modernas. De fato, os documentos norteadores do ensino de línguas no contexto brasileiro utilizam-se dos conceitos supracitados como base teórica para o seu desenvolvimento e para justificar um ensino voltado para a linguagem enquanto instrumento de interação social. Além disso, também se remetem a eles para justificar a inserção das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) nos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos no ensino de línguas.

Considerando a emergência da tecnologia e a influência que esta tem na vida dos jovens brasileiros, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador do ensino brasileiro, aponta em suas primeiras páginas a necessidade de que sejam desenvolvidas competências que permitam que os jovens atuem em uma sociedade permeada pela cultura digital.

A BNCC referente ao componente Língua Portuguesa reitera em diversas partes do documento que o ensino de língua materna deve levar em consideração as mudanças que as TDIC propiciaram nas práticas de linguagem. Deste modo, o documento dialoga com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que já apontavam, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, para o ensino da língua materna sob uma perspectiva enunciativo-discursiva, em que a linguagem é assumida como um instrumento de interação no processo de interlocução que se realiza em práticas sociais.

Considerando as novas práticas sociais que envolvem as TDIC, o documento aponta que, além do surgimento de novos gêneros, as formas de criar, configurar, replicar, disponibilizar e de interagir com os textos, cada vez mais multimidiáticos e multimodais, também se renovaram.

O reconhecimento da pluralidade de práticas letradas tornou necessário o surgimento de um novo conceito no final dos anos 1980: letramentos. Segundo Rojo (2019), existe uma diferença entre o conceito de alfabetização e de letramentos. Enquanto o primeiro pode ser

entendido como a apropriação do alfabeto e do sistema da língua, o segundo refere-se ao engajamento em práticas sociais letradas.

Soares (2020, p. 64), define letramento como “o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. No Brasil, o conceito foi introduzido no vocabulário da área educacional em meados dos anos 1980, e, até hoje, costuma aparecer relacionado com a alfabetização. Porém, ainda que ambos os conceitos caminhem juntos, faz-se necessário que compreendamos que o termo letramento surge para atender às necessidades de uma sociedade cada vez mais centrada em práticas de leitura e de escrita.

Nos anos 1990, o Grupo Nova Londres (doravante, GNL), acrescentou ao conceito o prefixo “multi”, visando abranger, além das várias práticas letradas contemporâneas, a multiculturalidade da sociedade globalizada e a multimodalidade dos textos, possibilitada e ampliada pela explosão das mídias.

Segundo Rojo (2012), o GNL afirma que a escola deve assumir a responsabilidade pelos novos letramentos que surgem na sociedade contemporânea, uma vez que as TDIC são ferramentas que oferecem, aos jovens, novas formas de agir socialmente.

Ao propor uma pedagogia que levasse em consideração as novas maneiras de ler e produzir textos, o GNL não tinha como intenção apenas incluir as novas tecnologias da informação nas práticas escolares, mas abranger a grande variedade de culturas trazidas pelos alunos para as salas de aula.

Rojo (2013) aponta, entretanto, que a teorização do GNL sobre as produções culturais letradas é frágil, uma vez que as divide em eruditas/popular/de massa, desconsiderando que, na modernidade, elas são híbridas. A autora cita Canclini (2008 [1989]) para defender que as práticas culturais que circulam são um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos e que é preciso introduzi-las nas práticas escolares para que haja interação entre diferentes tipos de linguagem e discursos.

A escola, portanto, não deve limitar-se a ensinar os gêneros canônicos do currículo tradicional, uma vez que seu público é culturalmente variado e carrega consigo uma nova maneira de comunicar-se, utilizando-se cada vez mais de aparelhos tecnológicos e ressignificando os gêneros discursivos. Deste modo, “em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona” (ROJO, 2012, p. 27).

É importante ressaltarmos que Bakhtin (2016 [1952-53]) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Ao defini-los assim, o autor considera que, ainda que

apresentem características consistentes, os gêneros podem transformar-se e adaptar-se de acordo com as atividades humanas às quais estejam vinculados.

Rojo (2013) aponta que ainda que as discussões sobre a Teoria dos Gêneros do Discurso do Círculo de Bakhtin fossem centradas especialmente em textos literários, as reflexões feitas por este grupo podem ser muito proveitosas ao falarmos dos textos contemporâneos, uma vez que consideremos que as práticas de linguagem sempre ocorrem de maneira situada com relação à situação de enunciação, que, por sua vez, encontra-se sócio historicamente contextualizada. A autora afirma também, segundo a teoria bakhtiniana, que é o funcionamento das esferas de circulação dos discursos que definem quem poderá participar de uma enunciação, bem como as relações sociais estabelecidas entre os participantes e os conteúdos temáticos sobre os quais poderão ser falados, porém, o mais importante para a definição da significação do tema de um enunciado é a avaliação axiomática que os interlocutores fazem de toda a situação enunciativa.

Uma vez que os gêneros estão necessariamente ligados a uma atividade humana, Faraco (2009) afirma que ao envolver-se em uma esfera de atividade humana é preciso que seja desenvolvido o domínio dos gêneros a ela ligados, o que não significa, entretanto, dominar a norma culta, pois, ainda que uma pessoa domine a linguagem considerada padrão por uma sociedade, ela pode sentir-se incomodada ao participar de uma esfera de comunicação verbal da qual não domine o gênero. Sendo assim, cabe à escola garantir que seus alunos dominem não apenas a língua padrão, como também, os gêneros das esferas sociais das quais participam, o que inclui os gêneros emergentes do meio digital.

O ensino dos gêneros, porém, não precisa ser fragmentado, ou seja, não é necessário separarmos de um lado os gêneros escolares canônicos e de outro os que surgem de novas práticas sociais. Segundo Rojo (2013), parece necessário que haja “interações extraescolares e as formas escriturais presentes na escola [...] para a dotação de sentido, a ressignificação pelo alunado das cristalizações letradas” (p. 4).

Concordamos com Cabral (2018) sobre o uso de tecnologias ser um aliado do professor no processo de formação de leitores e produtores de textos, pois, como afirma a autora, podemos utilizar as práticas linguístico-discursivas usadas nas redes sociais em benefício das práticas escolares. Porém, não se trata apenas de usar os gêneros digitais como instrumentos para que os alunos compreendam melhor os gêneros comumente estudados nas escolas, mas, principalmente, para que eles estejam aptos a interagirem em diferentes esferas de atividade humana, inclusive nas mediadas pelas TDIC.

Como nos apontam Cabral, Lima e Albert (2019), os jovens nascidos entre meados dos anos 1990 e início dos anos 2000 são considerados nativos digitais, pois nasceram em um



mundo com acesso à internet e às tecnologias móveis, o que resultou, e ainda resulta, em mudanças culturais e linguísticas significativas. A escola precisa, portanto, ser dinâmica e colocar-se entre a tradição e a transição para preparar os estudantes para um mundo moldado pela tecnologia e para que lidem com uma sociedade de grande diversidade cultural, o que significa, ainda segundo as autoras, que a escola precisa encarar as TDIC como ferramentas que colaboram para a formação dos alunos do ensino básico.

## **1.2 A importância da cultura digital presente na BNCC de Língua Portuguesa**

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica apresenta muitos desafios que precisam ser superados para que promovamos a proficiência dos alunos em leitura e escrita nas diversas práticas letradas, o que resulta em reflexões teórico-metodológicas sobre o tema. Essas reflexões têm refletido na elaboração dos documentos norteadores do ensino desde o final da década de 1990.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que diz respeito à área das linguagens, o foco do ensino da língua deixa de ser o sistema abstrato e passa a ser as situações de uso da linguagem, assumindo uma concepção enunciativa-discursiva. Os PCN tomavam a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a gramática como o conhecimento que o falante tem de sua linguagem; o ensino da língua, portanto, não deveria dar-se por meio de orações soltas e classificações memorizadas, mas tendo como base textos, de tal modo que o aluno fosse levado a refletir sobre a língua.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser elaborada em 2013, no governo da presidenta Dilma Roussef, e sua versão final foi homologada em dezembro de 2018, pelo então ministro da educação, Rossieli Soares, no governo de Temer.

A BNCC 2018 mantém a coerência com os PCN, pois também assume uma concepção da linguística da enunciação e da análise do discurso de que a linguagem é uma forma de ação e interação no mundo. “Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo” (Geraldi, 2015, p. 384). A BNCC 2018, porém, avança em relação aos PCN na especificação das práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, focando mais nesses do que nos gêneros. “Assim, determinado gênero pode ser pertinente a mais de um campo de atuação e adaptar-se ao uso que se faz dele em determinada esfera discursiva” (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p. 1138).

O enfoque pedagógico da BNCC 2018 está no desenvolvimento de competências e habilidades, ou seja, na garantia da aquisição do saber e da sua mobilização para a atuação na sociedade.

Devemos considerar, em consonância com o que preconiza a BNCC, que a participação dos cidadãos se dá em diversas esferas de atividade, o que justifica a divisão do documento em campos de atuação ou esferas discursivas, sendo estes: campo jornalístico/midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo artístico literário (IBIDEM, p. 1137).

Segundo Barbosa e Rojo (2019), os campos de atuação são um dos eixos organizadores da área de Língua Portuguesa da BNCC 2018.

As novas tecnologias da informação e da comunicação (TDIC) fazem com que os textos contemporâneos se organizem de maneira multissemiótica, por isso, a Base passa a considerar, além da cultura impressa, a cultura digital, incorporando gêneros e práticas do mundo digital.

[...] a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), traz fortemente à tona a questão do letramento digital, fazendo das TDIC protagonistas de muitos processos educativos. O documento prevê, para cada campo de atuação humana, o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para as práticas sociais contemporâneas, o que inclui, decerto, a aquisição da capacidade do estudante de “produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2018, p. 68) a partir dos mais diversos gêneros multissemióticos e multimidiáticos (CABRAL; LIMA; ALBERT, 2019, p. 1136).

A BNCC da Área de Linguagens “tem se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena do jovem em formação nas diferentes práticas sociais que envolvem o uso das linguagens e/ou são por elas constituídas” (ROJO; BARBOSA, 2019, p. 277), de tal modo que toma para si a construção de conhecimentos de diferentes linguagens e mídias.

Na seção 4.1 intitulada *A área de linguagens*, há uma síntese das “Competências específicas de linguagem para o ensino fundamental” e uma delas traz o desafio imposto pela sociedade contemporânea à educação. Considera que cabe ao usuário fazer a curadoria das muitas informações disponíveis no contexto tecnológico:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC 2018 busca garantir a ampliação das práticas de linguagem e repertórios dos alunos, retomando gêneros trabalhados nos anos iniciais e inserindo novos, inclusive os digitais.

Dentre os vários gêneros digitais contemplados pela BNCC, alguns já estão inseridos de forma bastante difundida no cotidiano daqueles que utilizam comumente as ferramentas digitais, como as redes sociais, a exemplo do *gif* e do meme” (SILVA et al., 2019, p. 6).

A BNCC 2018 aponta, desde suas primeiras páginas, a necessidade de que sejam desenvolvidas competências que permitam que os jovens atuem “com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais” (BRASIL, 2018, p.14); e, no que diz respeito ao componente de Língua Portuguesa, o documento reitera em diversas partes que o ensino de língua materna deve levar em consideração as mudanças que as TDIC propiciaram nas práticas de linguagem.

Deve-se refletir sobre o impacto da tecnologia no ensino de Língua Portuguesa, “tendo em vista que o mundo das linguagens se modifica na revolução digital, porque surgem outros meios de suporte para a disseminação das formas de ler, escrever e aprender” (SILVA et al., 2019, p. 5). A Base apresenta-nos esta reflexão já na introdução do componente de Língua Portuguesa:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos **gêneros digitais** (BRASIL, 2018, p. 71-72, grifos do autor).

A BNCC 2018 não especifica o que seriam os gêneros digitais, porém, ao buscarmos pela palavra “digital” no documento, encontramos noventa e seis referências, sendo trinta e uma delas formando a expressão “cultura digital”.

A primeira menção ao termo “cultura digital” na área de língua portuguesa dá-se em uma nota de rodapé:

O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à **cultura digital** é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral (IBIDEM, p. 69, grifos do autor).

A nota refere-se a duas páginas do documento dedicadas aos novos gêneros e suas implicações nas práticas de linguagem cotidianas. Ainda que não haja uma definição direta do

que sejam os gêneros digitais, fica subentendido de que se trata dos gêneros surgidos com o advento de ferramentas digitais.

A BNCC aponta que a cultura digital faz com que haja a necessidade de pensar em novos e multiletramentos, não apenas para contribuir para a participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas contemporâneas da linguagem, mas para incentivá-los a ser o que a Base chama de *designer*: “alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (IBIDEM, p. 70).

As habilidades de um *designer* são reiteradas mais adiante, quando o documento apresenta as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental:

**10.** Mobilizar práticas da **cultura digital**, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87, grifos do autor).

Os gêneros digitais aparecem na BNCC de Língua Portuguesa em todos os campos de atuação: jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa; e artístico-literário, e também estão presentes em todas as práticas de linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Eles são apresentados no campo referente às habilidades, juntamente com os gêneros impressos.

No currículo dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, o documento refere-se aos gêneros pertencentes à cultura digital como ‘gêneros multissemióticos e hipermidiáticos’, contrapondo-os aos gêneros impressos:

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 141, grifos nossos.)

Faz-se importante notar que a BNCC 2018 põe os gêneros digitais ao lado de gêneros impressos. Deste modo, temos, por exemplo, no Campo de atuação na vida pública, o objeto de conhecimento “Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição”, e na habilidade a ser desenvolvida: “(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais,

verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc.” (IBIDEM, p. 185, grifos nossos). Podemos perceber que o desenvolvimento da habilidade não guarda relação direta com a cultura digital, uma vez que o aluno pode produzir também gêneros impressos.

Se por um lado a possibilidade de desenvolver uma mesma habilidade com diferentes gêneros pode ser benéfica, uma vez que a realidade das escolas em todo o Brasil é diversa e nem todas terão os meios necessários para que os alunos produzam textos utilizando as ferramentas digitais, por outro, questionamos se de fato o letramento digital será ofertado em todo o território nacional.

Neste trabalho, abordaremos, como já mencionado, o gênero comentário on-line, muito comum em redes sociais. A BNCC de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta o gênero comentário nos campos jornalístico midiático e artístico-literário, vinculado às práticas de linguagem de produção de texto, oralidade e leitura. Nas quatro habilidades em que o gênero é citado, o documento, porém, não deixa claro se o comentário deve ser tratado como um gênero multissemiótico e hipermidiático, pois, como podemos observar na habilidade abaixo, ele é colocado entre de gêneros tradicionalmente impressos, como ‘cartas de leitor’ e ‘artigos de opinião’. Ao final da habilidade, porém, é apontada a necessidade de considerar o contexto da web 2.0, levantando a possibilidade de que todos os gêneros apresentados na habilidade podem ser abordados dentro de uma perspectiva digital.

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, **comentários**, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, **levando-se em consideração o contexto da Web 2.0**, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor (BRASIL, 2018, p. 142-143, grifos nossos.)

Na habilidade EF69LP46, na seção de Língua Portuguesa - 6º ao 9º ano, porém, fica mais claro o vínculo do comentário com a cultura digital, uma vez que ele é associado diretamente a *blogs* e redes sociais:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, **comentários** de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo **comentários** e resenhas para jornais, **blogs e redes sociais** e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanclipes, *posts* em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (IBIDEM, p. 156-157, grifos nossos).

A cultura digital, é, como podemos perceber, um dos princípios da BNCC 2018, em especial na Área de Linguagens, que a aborda nos diferentes campos de atuação (jornalístico-midiático; vida pública; práticas de estudo e pesquisa; artístico-literário), materializando-a nos gêneros cujo domínio espera-se que os alunos desenvolvam durante as aulas.

### 1.2.1 Os gêneros discursivos na Base Municipal Curricular de Barueri

Desde o início de 2017, a prefeitura municipal de Barueri deu início à discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a intenção de elaborar uma nova base curricular municipal que norteasse a educação do município. As discussões ocorreram durante o horário de trabalho pedagógico coletivo (htpc) em cada escola e na Secretaria Municipal da Educação.

De acordo com a coordenadora de Ensino Fundamental, Isabel Biondi, aquele movimento necessitou de um esforço coletivo.

“Supervisores, gestores, professores e comunidade escolar participaram do processo, garantindo a transparência, a legitimidade e a credibilidade na revisão e adequação ao Plano de Referência da Educação Básica do município de Barueri, de acordo com as diretrizes da BNCC”, comentou (BARUERI, 2020, on-line).

No início do ano letivo de 2019, os professores receberam uma versão preliminar da Base Municipal Curricular de Barueri (BMCB), aprovada pelo então secretário da educação, Celso Furlan. A BMCB 2019 foi disponibilizada pelo e-mail em formato PDF e os

coordenadores deram uma cópia impressa de cada componente curricular para que os professores pudessem familiarizar-se e adequar seus planejamentos com o novo documento.

A BMCB 2019 traz a capa com as informações referentes ao componente curricular, os anos do ensino fundamental que atende e o ano de vigência. Não há uma introdução sobre o documento e quem seria responsável por sua elaboração. O documento é dividido por anos do ensino fundamental I e II, que, por sua vez, estão divididos por bimestres, e conta com 128 páginas.

A BMCB 2019 está organizada em tabelas em que são apresentados os eixos em que está baseada (leitura/escrita, oralidade, análise linguística/semiótica, produção de textos), os objetos de conhecimento (representados por substantivos, como reconstrução, relação, estratégias e procedimentos, dentre outros), as habilidades da BNCC 2018 (representadas por seus códigos) e as habilidades da BMCB, descritas por verbos no infinitivo, como refletir, inferir, participar, selecionar, grifar, etc.

Ao compararmos as habilidades da BMCB com as da BNCC, notamos que aquelas são paráfrases ou cópias completas dessas, como exemplificado abaixo:

Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes na divulgação científica – citação literal e sua formatação e paráfrase –, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesse gênero (BARUERI, 2019, p. 128).

**EF69LP43** Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos (BRASIL, 2018, 155, grifos nossos).

“Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral” (BARUERI, 2019, p. 128)

“**EF09LP07** Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral” (BRASIL, 2018, p. 189).

Neste trabalho, nos centraremos no currículo do 9º ano do ensino fundamental, uma vez que desenvolvemos nossa pesquisa-ação com alunos desse ano.

A BMCB apresenta, em cada bimestre, objetos de conhecimento e habilidades relacionados aos eixos em que o documento está organizado, e os gêneros aparecem elencados às habilidades. Assim temos, por exemplo, a primeira habilidade do primeiro bimestre: “Refletir

sobre a relação entre os contextos de produção do relatório de pesquisa e características do gênero” (BARUERI, 2019, p. 117, grifo nosso).

Em média, quatro gêneros diferentes são trazidos pela BMCB a cada bimestre, e, ainda que estejam relacionados a habilidades diferentes, podem fazer parte do mesmo objeto de conhecimento, como podemos ver no Quadro abaixo:

**Quadro 1:** Habilidades de Língua Portuguesa 9º ano, 1º bimestre

Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC	Habilidades BMCB - 2019
Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero	(EF69LP29)	- Refletir sobre a relação entre os contextos de produção do relatório de pesquisa e características do gênero.
	(EF69LP44)	- Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas de acordo com o contexto de produção.
	(EF69LP46)	- Participar de práticas de compartilhamento de produções artísticas (roda de leitura, eventos de contação de história, leitura dramática).

Fonte: Base Curricular de Barueri (BARUERI, 2019, p. 117)

Para o Objeto de conhecimento do eixo de Leitura/Escuta representado na imagem acima, a BMCB apresenta habilidades referentes ao relatório de pesquisa e a gêneros literários e produções artísticas, os quais não são definidos nesse momento. Nota-se que, diferentemente da BNCC, a Base Municipal Curricular de Barueri não apresenta os campos de atuação e as práticas de linguagem aos quais os gêneros estão relacionados.



No decorrer do 1º bimestre, a Base Municipal traz os seguintes gêneros para serem trabalhados: relatório de pesquisa, poemas/paródias, quadros/tabelas/gráficos e apresentação oral, culminado na produção de paródias de poemas e de relatórios de pesquisa. Percebe-se que devem ser trabalhados vários gêneros, os quais não parecem guardar relação entre si, principalmente com o gênero que se espera que os alunos produzam.

Já no segundo bimestre, os gêneros trazidos são: textos jornalísticos, artigo de opinião, campanhas publicitárias, fotografia/capas de revistas e primeira página de jornal. Como produção de texto, é requerido que os alunos escrevam artigos de opinião e criem uma campanha publicitária.

O terceiro bimestre traz textos normativos e legais, enquetes, textos de divulgação científica e carta denúncia. A produção final deve ser uma enquete e uma carta denúncia.

No último bimestre, os gêneros a serem trabalhados são: artigo de divulgação científica, textos literários, crônica, texto dramático e seminário. A produção final é uma crônica e um roteiro para a elaboração de adaptação teatral.

Ao ignorar os campos de atuação e as práticas de linguagem, a BMCB dificulta o trabalho com os gêneros, pois, como afirmam Barbosa e Rojo (2019), não se trata de reduzir as habilidades às práticas de linguagem (leitura, produção de texto, fala e escuta), mas de considerá-las a partir das “práticas, atravessadas/constituídas por gêneros do discurso e contextualizadas pelas esferas de atividades humana” (p. 275), sendo, por isso, importante que a leitura da BNCC não se restrinja ao quadro de habilidades.

Ainda segundo as autoras, a construção e implementação de currículos costumam ignorar a contextualização das práticas de linguagem nos campos de atuação, o que resulta em gêneros e habilidades divididos por anos e na reiteração de gêneros e letramentos já valorizados, relegando as práticas contemporâneas e os novos gêneros, dentre eles os digitais, a espaços apartados do currículo.

No que diz respeito aos gêneros apresentados na Base Municipal Curricular de Barueri do 9º ano, nota-se a preferência por aqueles já comumente abordados na escola, como notícia, artigo de opinião, peças publicitárias, poemas, dentre outros. No entanto, ainda que estes gêneros possam ser também abordados dentro da cultura digital, a BMCB não apresenta esta possibilidade ao professor.

Os gêneros digitais são abordados de maneira direta somente no segundo bimestre, no Eixo Leitura/Escuta, como observado no Quadro abaixo:

**Quadro 2:** Habilidades de Língua Portuguesa 9º ano, 2º bimestre

Objetos de conhecimento	Habilidades BNCC	Habilidades BMCB – 2019
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	(EF89LP01)	- Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
	(EF89LP02)	- Analisar diferentes práticas e textos da cultura digital, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
	(EF09LP01)	- Analisar e reconhecer notícias falsas nas redes sociais.
Relação entre os textos.	(EF09LP02)	- Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de pesquisa.

Fonte: Base Curricular de Barueri (BARUERI, 2019, p. 117).

Considerando a tabela acima, podemos perceber que a BMCB faz uma associação entre os gêneros jornalísticos e as práticas da cultura digital. Entretanto, não há uma definição do que seja a cultura digital e de quais textos fazem parte dessas práticas. Tampouco o caderno de apoio, fornecido pela secretária da educação do município como material de base para os docentes, apresenta-nos textos da esfera digital, cabendo, portanto, ao professor elaborar um material à parte, caso decida seguir o currículo.

Concluimos que, ainda que a Base Municipal Curricular de Barueri 2019 baseie suas habilidades e os objetos de conhecimentos na BNCC, ela ignora que, para que o trabalho com os gêneros seja efetivo, tem-se que considerar as práticas de linguagem as quais os gêneros estejam vinculados. Além disso, ao contrário do que ocorre na BNCC, na BMCB não há a preocupação em promover o letramento digital dos alunos.

### 1.3 Gêneros da esfera digital

Os gêneros do discurso devem ser concebidos como “[...] dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específico (MACHADO, 2018, p. 158)”.

Afinal, antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor (MACHADO, 2018, p. 158).

Segundo Rojo e Moura (2019), o primeiro alfabeto surgiu cerca de 1500 a. C. na região onde hoje localiza-se a Síria, e a escrita silábica/alfabética servia, em um primeiro momento, aos comerciantes e realizava-se em tabuletas de barro. O papel já era usado no Egito Antigo, e o mais antigo exemplar escrito data do final da primeira dinastia. Apenas na Idade Média surge o protótipo do livro moderno: o códice, que consistia em folhas dobradas, unidas e amarradas.

A escrita realizava-se manualmente, até que, no século XV, Gutenberg aperfeiçoou a tecnologia chinesa dos tipos móveis e a prensa tipográfica, permitindo que se pudesse imprimir múltiplas cópias com mais facilidade.

Entre as tabuletas de barro, os papiros, o códice e o livro impresso, ocorreram mudanças significativas quanto à função da escrita, a relação do leitor com o texto, e quanto à sua disposição dentro do material que o suportava. A invenção da prensa móvel consolidou e normatizou a escrita por séculos, até o advento das tecnologias digitais.

Uma das principais mudanças propiciadas pelas tecnologias digitais foi a possibilidade de maior interação com o texto. O leitor tornou-se mais ativo na construção de sentidos do texto, sendo chamado por Rojo (2012, 2013, 2019), por isso, de “lautor”. Além disso, a maneira de ler os textos também se tornou mais interativa e menos linear, uma vez que podemos substituir os glossários, as notas de rodapé e os índices por hiperlinks, por exemplo, que conectam o texto com outros.

Estar em um ambiente digital, porém, não faz com que um texto pertença ao gênero digital. Um texto escrito com ferramentas digitais pode apenas representar digitalmente a escrita, “ou seja, *pixels* na tela como em qualquer outra imagem estática” (ROJO e MOURA, 2019).

Basear-nos-emos em Paveau (2015) para conceituar os gêneros digitais e apresentar suas principais características. A autora propõe uma tipologia de três entradas para diferenciar os textos que circulam em ambientes digitais, tendo como base critérios linguísticos.

A primeira entrada proposta por Paveau (2015) é do **texto digitalizado**, que, segundo a pesquisadora, nada mais é do que um texto impresso transposto para a esfera digital. É muito comum que façamos isso usando um scanner, por exemplo. O texto digitalizado pode estar on-line ou off-line, e não possui o que a autora chama de **tecnologias tecnolinguageiras**, tais como hiperlinks e comentários, que permitem que o leitor interaja de maneira mais ativa com ele. Este tipo de texto diferencia-se do impresso apenas por seu suporte de circulação.

Diferentemente do texto digitalizado, o **texto digital** é produzido em um meio eletrônico, como computador, tablete ou celular, possuindo todos os recursos que os instrumentos tecnológicos oferecem, como a inserção de hiperlinks e o uso de signos digitais, como os emojis. Ele é escrito off-line, com ferramentas como o *Word* e Bloco de Notas, podendo ser publicado em ambientes online, como websites, e o leitor pode interagir com o texto até certa medida, comentando-o, por exemplo.

Nos textos digitalizados e digitais, “os gêneros discursivos permanecem os dos contextos off-line, uma vez que os tecnôgêneros são definidos por sua inscrição nos ambientes da Web” (PAVEAU, 2015, p. 7, tradução nossa).

O documento **digital nativo**, por sua vez, é produzido diretamente em um ambiente on-line, como sites e redes sociais. Ele possui traços linguísticos e discursivos próprios, que apresentaremos a seguir.

Uma das características de um texto digital nativo é, segundo Paveau (2015), a **deslinearização**, que é consequência da presença de hiperlinks, tecnopalavras e tecnosignos, e faz com que o texto não seja, portanto, linear. O leitor que se depara com um hiperlink em seu texto, pode clicar nele e ser levado a outra página que apresente informações relevantes para o assunto sobre o qual está lendo; logo, pode voltar para o texto anterior ou ser levado a outros. Esta característica não é obrigatória em textos digitais nativos, uma vez que seus autores podem optar por escrevê-los de maneira linear.

Outro traço característico é a **ampliação enunciativa**. Em um texto digital nativo, em que várias pessoas interagem com o texto, acrescentando-lhe sentido, o leitor torna-se seu coautor, ou, como propôs Rojo (2012, 2013, 2019), “lautor”. Não podemos, portanto, definir um único enunciador em uma postagem em rede social, como o *Facebook*, já que o enunciado, em si, é composto não apenas pela postagem original, mas também por todas as interações posteriores a ela. Esta perspectiva de enunciação vai ao encontro da proposta pelo Círculo de Bakhtin, que a aponta “como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos” (BRAIT e MELO, 2018, p. 68).

Os gêneros digitais nativos surgem, segundo Paveau (2015), pois os ambientes digitais assim o permitem, fornecendo os recursos tecnológicos. A essa característica a autora chama de **tecnogenerividade** e cita, como exemplo, o pedido de amizade no *Facebook*, que pode ser feito por meio de um clique em um botão ou mandando uma mensagem para a pessoa com quem se tem interesse de estabelecer uma relação.

Por fim, a autora aponta que, como resultado das três características apontadas, temos a **plurisemiótica**, que consiste na combinação de elementos multisemióticos na composição do texto on-line, como a presença de *gifs*, vídeos, imagens, sons, etc.

Pode-se dizer que a última categoria de texto proposta por Paveau (2015) guarda similaridades com o que Rojo e Moura (2019) chamam de **textos pós-tipográficos**, por suas características digitais. Os autores ancoram-se em Chartier (1998) para discorrer sobre o tema e apontam que uma das características dos textos pós-tipográficos é que hoje podemos executar várias operações sobre ele, como indexá-lo ou acrescentar comentários, ligando-os a outros textos, o que permitiu o surgimento dos **hipertextos**.

Em nota de rodapé, os autores defendem, citando Santaella (2004; 2013; 2004), que os hipertextos propiciaram o desenvolvimento de **hipermídias**, ou seja, a reunião de várias mídias num ambiente computacional, fundindo-as a partir de elementos não lineares. Essas mudanças nas maneiras de criar textos fazem com que seja necessário o surgimento de um **leitor imersivo**, que é aquele que analisa toda a tela de seu dispositivo, buscando pistas sobre o que pretende acessar e explorando todas as informações até chegar em seu “alvo”. “Portanto, o texto pós-tipográfico cria outro leitor: navegador errante, imersivo, leitor” (ROJO e MOURA, 2019, p. 200).

Os autores citam ainda Manovich (2004) e Araújo (2014) para afirmar que são o computador e seu funcionamento digital as razões para o surgimento dos hipertextos e, por conseguinte, das hipermídias, pois sua essência é combinar todas as mídias anteriores, transformando-as no que Araújo (2014) chama de **metamídia**, que se materializou graças à internet.

Assim, o computador e suas linguagens digitais de programação permitem a apropriação, combinação e recriação de todas as mídias anteriores, gerando suas características multisemióticas e hipermidiáticas, sendo, por isso, qualificado como metamídia por excelência.

Nesse sentido é que, hoje, o texto digital não é mais somente o verbo, mas uma miríade de combinações multiculturais e multisemióticas que se distanciam muito do pré-tipográfico e ser qualificadas como pós-tipográficas (ROJO; MOURA, 2019, p. 201).

Tendo em vista o que expusemos nesta seção, podemos definir as redes sociais como um espaço de escrita on-line que possibilita o surgimento de um gênero digital nativo, o comentário, uma vez que este é produzido diretamente em um ambiente digital, e, portanto, beneficia-se de seus recursos tecnológicos, como os tecnobotões, que permitem reagir, responder ou compartilhar; por não ter caráter exclusivamente linear, já que, em algumas situações, os autores dos comentários precisam acessar links para ler os textos motivadores, por exemplo; os comentários podem ter elementos multisemióticos, tanto na postagem motivadora, que pode ser um vídeo, um meme, uma charge, dentre outros, como nas respostas, que, além dos elementos citados, podem conter hiperlinks; e, por fim, a ampliação enunciativa parece-nos ser a mais relevante característica deste gênero, pois, os comentários ampliam os textos motivadores, o que faz com que um post não tenha apenas um autor, mas que sejam autores todos aqueles que contribuem, ou, retomando Rojo e Moura (2019), *lautores*.

Podemos reconhecer as interações em redes sociais, também, como textos pós-tipográficos, retomando o conceito apresentado por Rojo e Moura (2019), já que apresentam as características expostas pelos autores, tais como a possibilidade de indexar outros textos, a presença de elementos multiculturais e multissemióticos, e exigindo um novo tipo de leitor, capaz de ler e depreender todos os elementos presentes na tela, bem como mais participativo na construção de sentido dos textos.

### **1.3.1 Comentário on-line**

Comentário on-line é uma das formas de tecnodiscurso mais presente na web, sendo, a princípio, essencial em blogs; hoje, porém, é mais comumente encontrado em redes sociais, sites de informação, sites comerciais, dentre outros.

Paveau (2017) aponta como origem do gênero comentário formas textuais da Grécia Antiga que evoluíram ao mesmo tempo que as técnicas e os suportes de escrita, bem como os gêneros e estilos de discurso, desde o século VI a. C. Duarte (2019), por sua vez, apresenta uma origem mais recente do gênero, afirmando que ele é uma evolução da carta do leitor que era enviada aos jornais.

Neste trabalho basear-nos-emos na definição e descrição proposta por Paveau (2017) sobre os comentários on-line. A autora define o gênero como “um texto produzido pelos internautas na web em espaços de escrita dedicados a isso em blogs, sites de informação e redes sociais, a partir de um texto primário” (p. 36, tradução nossa). Quanto às suas funções, a

pesquisadora afirma que há muitas, como explicação, interpretação, sugestão, proposição e a conversação.

Para definir o comentário on-line como “um tecnodiscurso segundo produzido em um espaço escrituralmente e enunciativamente contido em um ecossistema digital conectado” (p. 40, tradução nossa), Paveau (2017) estabelece que ele é dotado de cinco traços: **enunciação pseudônima, relacionalidade, conversacionalidade e recursividade, aumento enunciativo e publicidade e visibilidade.**

A **enunciação pseudônima** relaciona-se com a assinatura do comentário. Todo comentário tem uma assinatura eletrônica, uma vez que pode ser rastreado pelo seu IP, porém, ele pode ter uma identidade oficial do internauta ou um pseudônimo. Existem espaços virtuais, como o *Facebook*, em que é comum que os usuários usem suas identidades oficiais, já em outras redes sociais, como o *Reddit*, é mais usual que os participantes usem *nicknames*. Segundo Paveau (2017), “on-line, os pseudônimos são os verdadeiros nomes de sujeitos empíricos, e não há razão de se criar identificadores fictícios” (p. 41, tradução nossa).

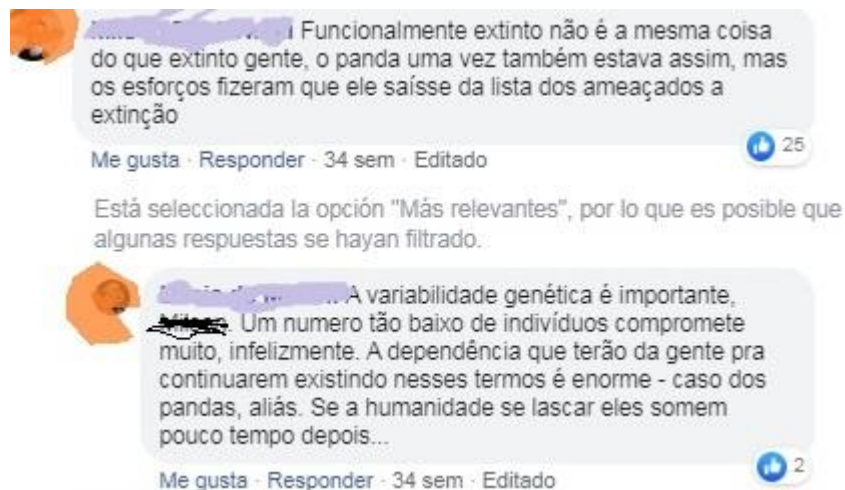
O comentário é publicado em um espaço materialmente dedicado e, ainda que seu formato varie de acordo com o site, ele é produzido em um contexto que possibilita a **conversacionalidade**, assumindo várias formas relacionais. O comentário é indicado pelos metadados, de tal modo que explicita sua relação com o texto primeiro, com o texto publicado ou com o comentário anterior. O botão “responder” gerencia os diálogos materialmente, o que significa que “o comentário é metadiscursivamente identificado como tal, o que indica, por sua vez, sua redação e escrita não só em termos de gênero, mas também de conteúdo” (Paveau, 2017, p. 42, tradução nossa). Em redes sociais, pode-se perceber essas relações discursivamente e pela configuração do site, como podemos observar nas imagens abaixo:

**Figura 1:** Print Publicação da MegaCurioso, no Facebook



Fonte: Facebook, retirado da página Megacurioso

**Figura 2:** Print de comentários na publicação na página do Facebook da revista MegaCurioso



Fonte: Facebook, retirado da página Megacurioso

O primeiro comentário dialoga diretamente com o texto primeiro, retomando inclusive a expressão do título “funcionalmente extinto”. Já o segundo comentário, ao citar o baixo número de coalas, relaciona-se com o texto publicado, e, simultaneamente, responde ao



comentário anterior ao explicar o problema apontado pela matéria da revista *MegaCurioso* ao seu autor. Para além dos traços discursivos, podemos notar que o segundo comentário é uma resposta ao primeiro, pois coloca-se mais à esquerda da imagem, característica da configuração do *Facebook*.

As plataformas podem organizar os comentários em categorias, assim, eles podem ser apresentados em ordem cronológica, podem aparecer em destaque aqueles que foram mais curtidos, os comentários de pessoas que fazem parte da lista de amigos virtuais, etc.

O comentário pode comportar, ainda, metadados que indicam a quem ele se destina. Algumas redes sociais, como o *Facebook*, marcam o destinatário automaticamente no comentário resposta. Em outras, como o *Twitter* e o *Instagram*, o autor do comentário precisa acrescentar o símbolo @ antes do *nickname* do destinatário para marcá-lo.

Outra característica que mantêm a **relacionalidade** e possibilita a **conversacionalidade** é a inscrição aos comentários, que permite que o usuário receba notificações de que há novas interações em uma publicação ou que há respostas ao seu comentário. Estas notificações podem ser enviadas via e-mail, como costuma acontecer em blogs, ou podem ocorrer nas próprias redes sociais, que têm espaços para indicá-las.

A presença sistemática desses metadados nos comentários, ou seja, automaticamente produzidos pelo formato resultante da interface de programação do site, faz deles uma forma relacional específica à web, um tecno gênero de discurso que engaja o modo de leitura e a produção de sentido (PAVEAU, 2017, p. 42, tradução nossa).

Tradicionalmente, a análise conversacional levaria em conta um certo número de elementos marcados por segmentos linguísticos específicos, como sequências de abertura e de encerramento (saudações e despedidas, por exemplo). A **relacionalidade** do comentário on-line, porém, faz com que seja necessária uma análise diferente, que considere as especificidades do ambiente digital. Os segmentos de abertura deste gênero são constituídos pelas janelas, espaço materialmente dedicado a ele, e por seus metadados que sinalizam que uma troca começou. A sequência de encerramento, por sua vez, não existe on-line, pois, enquanto os comentários continuarem abertos, a conversação pode continuar infinitamente.

Um traço característico dos textos nativos da esfera digital que se mostra muito produtivo em comentários on-line é o **aumento enunciativo discursivo**, que é combinado à **conversacionalidade**. “O comentário é produzido a partir de um tecnodiscurso primeiro (postagem de blog, artigo de imprensa, postagem de rede social) e produz um aumento desse discurso por várias razões” (IBIDEM, p. 43, tradução nossa).

No plano da enunciação editorial, o comentário está situado em um espaço integrado ao do texto inicial, ou seja, na mesma página. Em redes sociais, entretanto, o texto primeiro pode estar disponível em outra página, a qual o usuário será levado ao clicar em um *link*. O plano da linha discursiva, porém, independe do espaço onde o texto primeiro encontra-se, pois este será, de qualquer maneira, prolongado pelos comentários, podendo, inclusive, gerar intervenções de seu autor e atualização do texto de origem. “Enfim, os comentários têm um impacto semântico no texto que orienta sua leitura e, portanto, sua produção de sentido” (PAVEAU, 2017, p. 44, tradução nossa).

[...] os comentários, textos segundos, são coextensivos ao texto primeiro e a junção dos dois forma um só discurso aumentado. A função ‘comentário’ modifica, portanto, o estatuto do texto produzido nativamente on-line: mesmo que ele pareça fechado pelo seu escritor no momento de sua publicação, ele continua aberto pela possibilidade de comentários e encerrável somente com o fechamento deles (IBIDEM, p. 44, tradução nossa).

O fechamento dos comentários pode ser resultado dos papéis combinados dos programas, que podem permitir ou negar a produção de comentários, e dos internautas, que podem parar de comentar. É importante que levemos em consideração que normalmente as postagens, sejam elas em redes sociais ou em sites de informação, são transitórias. Assim, ainda que um post continue aberto a comentários, este, em algum momento, desaparecerá da linha do tempo dos internautas, entretanto, seu carácter assíncrono faz com que sempre haja a possibilidade de retomada dos comentários, não encerrando de fato o aumento enunciativo discursivo do texto primeiro.

O quinto e último traço apontado pela autora é a **publicidade e visibilidade** dos comentários. Em sites de informação e blogs os comentários costumam ser públicos e visíveis; em redes sociais, porém, depende da configuração do internauta nas autorizações de sua conta. Certos comentários, por sua vez, não são públicos e nem visíveis, pois são publicados *in box* ou via e-mail, e

[...] isso coloca em questão a máxima de que o comentário on-line apresenta uma visibilidade incompatível ao comentário off-line, o que modula a maneira a partir da qual ele é elaborado e recebido: os gêneros do discurso podem ser modificados, uma anotação específica ou uma nota de margem em um contexto pré-digital pode, ao torna-se um comentário público, mudar de status semiótico, o que também pode, ao mesmo tempo, modificar os dados discursivos e estilísticos do gênero (IBIDEM, p. 45, tradução nossa).

Após apresentar-nos os seus cinco traços característicos, Paveau (2017) distingue quatro grandes categorias de comentários: **comentário relacional**; **comentário conversacional**; **comentário realocado** e o **comentário-compartilhado**.

O **comentário relacional** constitui uma simples relação com o discurso primeiro, sem estabelecer uma conversação e, às vezes, nem mesmo discursos. O **comentário relacional** pode ser classificado como enunciado de gestos, comentário *link* e comentário-agradecimento.

Os enunciados de gestos são complementos não linguísticos que produzem um discurso implícito. “Os enunciados do gesto ligados aos tecnossignos têm significados variados e implícitos, que só surgem a partir do contexto da comunicação” (PAVEAU, 2017, p. 46, tradução nossa). São exemplos de enunciados de gestos as reações nas redes sociais.

O comentário *link*, como o próprio nome indica, é literalmente comentar com um *link*, visando atrair visitas a um site.

O comentário-agradecimento, por sua vez, é um ato performativo que não produz discurso sobre o conteúdo do texto primeiro.

O **comentário conversacional** é o mais estudado pela Análise do Discurso, pois propõe um conteúdo. Há dois tipos: o comentário discursivo e o comentário metadiscursivo.

O comentário discursivo retoma o texto primeiro para fazer apontamentos sobre seu conteúdo. Ele explora recursos técnicos das diferentes plataformas “para produzir acordo e desacordo, consenso e polêmica, para trazer complementos e prolongamentos, para efetuar também digressões” (IBIDEM, p. 46-47, tradução nossa).

O comentário metadiscursivo, por sua vez, não é sobre o conteúdo informacional, mas sobre a forma do texto primeiro ou do comentário precedente, caso seja um comentário resposta. Ele retoma características metadiscursivas, tais como gramática, ortografia ou a qualidade da língua. Em se tratando de um texto da esfera jornalística, aborda também as práticas jornalísticas.

Há ainda um terceiro tipo de comentário que atravessa os dois supracitados: o comentário *troll*. Geralmente de cunho violento, tem por objetivo criar confusão ou acabar com uma discussão.

O **comentário realocado** é pouco considerado pela Análise do Discurso, pois não é produzido em espaços dedicados e metadiscursivamente identificados, mas em outros espaços, como caixas de mensagens privadas e e-mails, não sendo, portanto, uma representação comum do gênero. O comentário realocado pode ser privado, quando publicado em espaços não públicos, como *in box*, por isso não é visível, ou público, quando, apesar de ser publicado em um espaço privado, é transformado em uma publicação.

Por fim, o **comentário-compartilhado**, ou pseudo-comentário, é produzido por consequência de um compartilhamento. É chamado assim porque não é identificado por metadados de sites. O compartilhamento pode ser acompanhado por um comentário. “Todos os

enunciados que acompanham os compartilhamentos, quando a plataforma permite, podem, portanto, ter estatuto de comentário e devem, por consequência, ser integrados à categoria, feito sob a forma de um pseudo-comentário” (PAVEAU, 2017, p. 50, tradução nossa).

Devido às características aqui apontadas, o comentário traz questões relativas à ética e ao direito do discurso, antes inéditas para a análise do discurso e para a linguística em geral, no que diz respeito à ordem tecnojurídica.

Os jornais e sites de imprensa buscam meios para manter o limite da ética, evitando comentários de ódio em suas publicações. Existem diferentes soluções, como contratar moderadores, muitas vezes terceirizados, que filtrem os comentários; permitir reações que deixem em destaque os comentários mais curtidos e diminuindo a visibilidade de outros; cobrar por comentários postados ou mesmo para lê-los.

As redes sociais possuem estratégias semelhantes, como, por exemplo, grupos do *Facebook* e comunidades no *Reddit* têm moderadores voluntários; a maioria das redes sociais têm a função “denunciar” em que os usuários podem delatar comentários que estejam pautados em discursos de ódio; há ainda uma estratégia, que levanta a questão da censura, que é a configuração que faz com que postagens e comentários que possuam determinadas palavras sejam automaticamente excluídas. “A questão dos comentários de ódio não é apenas uma questão discursiva, mas revela também aspectos políticos ou mesmo de segurança [...]” (IBIDEM, p. 53, tradução nossa).

Outra questão relevante que veio à tona com os comentários é quanto ao direito do discurso. A redação e publicação de um comentário on-line são livres, desde que ocorram no espaço dedicado a eles e com uma moderação do conteúdo. Entretanto, eles podem ser reformulados, corrigidos ou apagados por seu autor ou pelo autor do post original, dependendo das ferramentas técnicas e das autorizações dadas pelos gestores dos espaços virtuais. Isso leva a questões linguísticas inéditas, pois a assimetria nas trocas verbais é reforçada pelos dispositivos tecnojurídicos que, por sua vez, faz com que o discurso do comentarista seja controlado e restrito pelo moderador do site. A moderação dos comentários é uma atividade metadiscursiva de controle ou censura, por isso é um lugar de regulação do discurso social.

Considerando o que foi exposto, Paveau (2017) apresenta-nos a questão tecnojurídica da propriedade intelectual dos comentários. Quem, afinal, seria o proprietário de um comentário e quem tem direito a ele? O seu autor ou o responsável pela moderação do site ou rede social em que ele foi postado?

Outro questionamento posto pela autora retoma o traço do aumento enunciativo dos comentários e leva-nos a pensar:

[...] como o comentário é uma argumentação ao texto e é, portanto, constitutivo do texto, sua supressão modifica seu conteúdo e o perímetro. Como a análise deve, então, tratar o texto on-line? Como gerenciar sua evolução e sua instabilidade estruturais e estruturantes? (PAVEAU, 2017, p. 53, tradução nossa).

No início de seu texto, Paveau (2017) aponta que os comentários são abordados pela análise do discurso ainda sob uma perspectiva logocentrada. Compreendemos, portanto, que o estudo do comentário como um tecnogênero seja recente, o que justifica a falta de respostas para estas questões.

Neste trabalho, optamos por abordarmos o comentário on-line devido à sua popularidade entre os jovens e por permitir o seu engajamento em práticas de escrita, assim como pelas características aqui apontadas.

O comentário on-line é um tecnodiscurso onipresente na web e constitui, portanto, uma das maiores formas dos discursos digitais nativos. Estruturalmente ligado ao discurso primeiro que ele predica, segundo modalidades muito diversas, inclusive as não linguísticas, ele é, antes de tudo, um lugar de relacionalidade. Participando do modo de construção e de recepção de sentido do texto primeiro, ele surge do processo de escrita-leitura específica aos discursos conectados (IBIDEM, p. 53, tradução nossa).

### 1.3.2 Reddit

Abordamos, nesta dissertação, a comunidade *r/Brasil* da rede social *Reddit*. Escolhemos o *r/Brasil* por ser uma comunidade que aborda temas atuais da sociedade brasileira, com interações contínuas entre seus participantes.

*Reddit* é definido pelo próprio site como "basicamente uma rede social, só que anônima" formada por fóruns de discussão em que os usuários podem compartilhar textos, links e comentários sobre os mais diversos assuntos. Ao contrário de outras redes sociais, tais como *Facebook* e *Instagram*, os usuários do *Reddit* criam perfis sem fotos e com *nicknames*, o que lhes confere mais liberdade para expressar suas opiniões.

O *Reddit* foi criado em 2005 pelos então estudantes da Universidade da Virgínia, Steve Huffman e Alexis Ohanian, com o financiamento da companhia *Y Combination*. Em 2006, a rede social foi comprada pela *Condé Nast Publications* e, em 2011, tornou-se autônoma, com parte de suas ações pertencendo a *Advance Publications*.

O nome da rede social é um jogo de palavras criado por Ohanian, sendo a junção do verbo *to read* em sua forma imperativa e do pronome *it*, resultando em "read it" (leia isto). O nome *Reddit*, portanto, antecipa uma das principais características da rede social: a chamada de atenção para um tópico, convidando o usuário a ler e, talvez, participar de uma discussão.

Para ler as discussões não é preciso fazer o cadastro no site, porém, para realizar outras ações de interação, como comentar os tópicos, enviar mensagens, criar publicações ou reagir às respostas dadas por outros usuários, faz-se necessário fazer o *login*.

O cadastro para participar da rede social é gratuito, entretanto, os usuários podem optar por uma versão *premium*, em que pagam um valor aproximado de 30 dólares por ano e obtêm alguns benefícios, como conteúdo exclusivo. Além disso, é possível presentear outros usuários com *Reddit Coins* quando um de seus comentários é votado positivamente.

Dentro do site surgem comunidades chamadas "*sub*" *reddits*, que possuem temas e regras próprias, com moderadores voluntários que buscam garantir que essas sejam respeitadas. Os usuários podem inscrever-se em cada "*sub*" *reddit*, de acordo com o seu interesse.

As postagens, geralmente, são marcadas com *tags* (etiquetas), que direcionam os usuários para o assunto discutido nelas. A discussão pode ter início com os mais diversos temas, apresentados por diferentes gêneros textuais, tais como charges, memes, vídeos, notícias e textos escritos pelos próprios usuários. Os assuntos variam desde política e ciência até desabafos sobre a vida pessoal dos participantes.

Em cada postagem ocorre a interação entre os usuários, que se dispõem a respondê-la, compartilhando suas opiniões sobre o assunto proposto por meio de comentários ou reações, como salvar, denunciar, bloquear, compartilhar. Os comentários, por sua vez, podem ser longos, curtos, conter links ou hiperlinks, imagens, vídeos, e os usuários possuem códigos, como por exemplo "/s", que significa que foi empregado sarcasmo em seu texto.

Nota-se, portanto, que dentro do *Reddit* os usuários utilizam diferentes estratégias discursivo-textuais para apresentar sua opinião sobre determinado tema, incluindo as comuns a outros ambientes digitais, como curtir, comentar e compartilhar, e estratégias próprias da rede social, como dar prêmios (as *Reddit Coins*).

O *r/Brasil*, como dito acima, é um "*sub*" *reddit*, ou seja, uma comunidade do *Reddit*, descrita como "a casa dos brasileiros" na rede social. Segundo a descrição, ela é a maior comunidade do *Reddit* voltada para brasileiros vivendo no Brasil ou no exterior, além disso, aceitam-se estrangeiros que tenham interesse nos conteúdos da comunidade. As postagens podem ser feitas em português ou inglês.

A comunidade possui regras que ficam expostas em qualquer página acessada pelo usuário, sempre ao lado direito da tela. Essas são sucintas, sendo algumas diretamente voltadas para o respeito entre os usuários, recomendando que não haja xingamentos, provocações ou discurso de ódio e que, caso ocorram, não sejam respondidos, mas denunciados aos

moderadores. Estas regras ajudam a criar um ambiente em que os usuários se sentem confortáveis para expressar suas opiniões de maneira respeitosa.

Considerando o exposto, no decorrer deste texto, demonstraremos que o comentário em redes sociais, mais especificamente no *r/Brasil*, é um gênero aliado para o desenvolvimento da proficiência leitora e escritora de alunos do ensino básico, devido ao seu caráter interativo, dinâmico e que proporciona aos estudantes uma agência mais significativa no seu processo de escrita, proporcionando o engajamento dos estudantes.

## CAPÍTULO II

### ARGUMENTAÇÃO E ENSINO

#### Considerações iniciais

Os estudos da argumentação têm sua origem em três disciplinas clássicas que ainda estimulam a reflexão, uma vez que as competências linguísticas que elas se propõem a organizar permanecem atuais: a retórica (falar bem), a lógica (raciocinar bem) e a dialética (dialogar bem).

A argumentação estava no centro da concepção da antiga retórica, porém, entre o final do século XIX e o começo do século XX, esta perdeu seu prestígio acadêmico diante de uma visão mais positivista da ciência. Com a retórica deslegitimada, os estudos da argumentação ficaram relegados a dois campos: o direito e a teologia.

Os estudos da argumentação são retomados pós Segunda Guerra Mundial e ganham fôlego nos anos 1970, durante a Guerra Fria, a partir de trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Toulmin, Hamblin, Grize e Ducrot.

Podemos considerar a hipótese de que o muito celebrado ‘renascimento’ dos estudos de argumentação, que surge precisamente em plena guerra fria, tem algo a ver com a busca dessa tal ‘ratiopropaganda’, a construção de um modo de discurso democrático racional, como rejeição dos tipos de discurso totalitários nazistas e stalinistas (PLANTIN, 2008a, p. 21).

Em 1958, são publicadas as duas obras refundadoras dos estudos da argumentação, *Les usages de l’argumentation*, de Toulmin, e *Le traité de l’argumentation: la nouvelle rhétorique*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, que trouxeram novas contribuições para o estudo da disciplina.

Surgiram, então, novas escolas, como a nova retórica, a nova dialética, a teoria da argumentação na língua, a teoria das falácias, a lógica informal, a lógica substancial, a lógica natural, até o estudo do raciocínio “desconstruído”.

Cada uma dessas escolas situa a argumentação num espaço diferente da linguagem – na língua, no discurso, na comunicação, nas interações, etc. - e constrói, em consequência, o objeto, os métodos e os objetivos desse estudo, de maneira específica (IDEM, 2008b, p. 13).

As diferentes perspectivas apresentam consequências no que diz respeito ao que se deve entender por desenvolvimento das competências linguísticas: avaliação, organização do ensino técnico ou prático, relação da argumentação com a demonstração, sua relação com as emoções “- em resumo, tudo o que se refere às ‘questões vivas’ nesse campo e aos resultados esperados no que tange à educação” (IDEM, 2008b p. 14).



Essa diversidade de perspectivas gerou efeitos negativos e foi apenas nos anos 1980, com a escola de Amsterdã, que foi introduzida uma prática regular da discussão teórica entre as diferentes visões sobre os estudos da argumentação.

Por suas diferentes formas estruturais e por seu efeito perlocutório, o discurso argumentativo foi caracterizado, respectivamente, de maneira intradiscursiva e extradiscursiva. O efeito perlocutório foi posto em primeiro plano por Perelman e Olbrechts-Tyteca, que apresentaram uma definição neoclássica em que “O objeto [da teoria da argumentação] é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou ampliar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam ao seu assentimento (1970: 5)” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 52). Deste modo, o domínio da argumentação foi expandido para além dos gêneros retóricos tradicionais, passando a corresponder ao debate em todas as suas formas.

Atualmente, ainda há práticas que são marcadas por essas separações do estudo da argumentação, tanto no campo da pesquisa quanto no campo da educação, porém, não é o ideal escolher entre os elementos que serão analisados por sua comodidade imediata, sem a preocupação com as incompatibilidades ou redundâncias. Tampouco é satisfatório, a longo prazo, aderir a uma visão de argumentação tendo como base um autor e seu conceito, pois, em algum momento, far-se-á necessário interessar-se por outros estudiosos, uma vez que será preciso considerar as contribuições das diferentes correntes, “fazê-las dialogar para estabelecer suas convergências, reconhecer suas afirmações incompatíveis e suas contribuições específicas” (PLANTIN, 2008b, p.14).

Este capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos perspectivas de diferentes estudiosos sobre a argumentação.

Na segunda seção, o foco recai sobre as boas práticas da argumentação, segundo Charaudeau e Maingueneau (2004) e Plantin (2008b).

Na terceira seção, articulamos, tendo como base Pistori (2013), os estudos da retórica com a teoria dialógica do discurso.

Na quarta seção, tratamos da importância do desenvolvimento da competência argumentativa desde o ensino fundamental e a sua abordagem na BNCC.

Na quinta seção, articulamos o desenvolvimento da competência argumentativa com o uso das TDIC.

## 2.1 Argumentação sob diferentes perspectivas

Charaudeau e Maingueneau (2004) apresentam duas definições de argumentação que não são incompatíveis: a argumentação como a expressão de um ponto de vista e a argumentação como um modo específico de organização de enunciados.

Para descrever a argumentação como a apresentação de um ponto de vista, os autores apresentam as definições de Benveniste (1966: 242), Grize (1990: 40) e Vianaux (1981: 91).

Para o primeiro autor, a argumentação é uma tentativa de modificar representações do interlocutor e, portanto, toda informação desempenha esse papel e pode ser considerada argumentativa.

Para Grize, a argumentação visa intervir, por meio do discurso, sobre a opinião, a atitude e o comportamento do indivíduo. Não é uma forma de manipulação, mas de levar o interlocutor a partilhar de uma visão.

Grize e a escola de Neuchâtel propuseram um modelo de lógica natural, visando pesquisar os aspectos cognitivos da argumentação. Nesta perspectiva, o discurso constrói a esquematização dos acontecimentos. “Trata-se igualmente de uma teoria generalizada que traduz bem a argumentação como construção de um ponto de vista” (PLANTIN, 2008b, p. 17).

Para Vianaux, por sua vez,

Argumentar equivale a enunciar algumas proposições que decidimos encadear. Reciprocamente, enunciar equivale a argumentar, pelo simples fato de que decidimos falar e desenvolver um determinado sentido em detrimentos de outros” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 52 - 53).

Ao falar sobre a argumentação como um modo de organização de enunciados, Charaudeau e Maingueneau (2004) a abordam a partir de três perspectivas: como discurso lógico, como discurso natural monológico e de uma perspectiva dialógico-racional.

Como discurso lógico, a argumentação é definida no quadro de uma teoria das três operações mentais: compreensão (a mente concebe a ideia de um objeto), julgamento (afirma ou nega alguma coisa dessa ideia para chegar a uma proposição) e raciocínio (encadeia julgamentos, avançando no conhecimento inexplorado). No plano linguístico, essas operações cognitivas correspondem, respectivamente a

- (1) ancoragem referencial do discurso por intermédio de um termo;
- (2) construção do enunciado por imposição de um predicado a esse termo;
- (3) encadeamento das proposições ou argumentação, pelo qual produzem-se novas proposições a partir das já conhecidas (IBIDEM).

Da perspectiva da argumentação como discurso natural monológico, ela “é um procedimento que permite estabilizar um enunciado controverso, conectando-o a um enunciado não submetido a disputa” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 53).

O modelo de Toulmin aplica-se ao monólogo e articula a célula argumentativa monológica em torno de cinco elementos:

- **Dado:** “Harry nasceu nas Bermudas”
- **Conclusão:** “Harry é cidadão britânico”
- **Lei de passagem ou fiador:** “visto que as pessoas nascidas nas Bermudas são, em geral, cidadãos britânicos”
- **Suporte:** fundamentação da lei de passagem em uma garantia
- **Modalizador:** corresponde a um advérbio e remete a uma **restrição:** “a menos que...”.

Representa o princípio monológico de um possível contradiscurso.

O modelo de Toulmin é uma lógica substancial e sua base é a de um silogismo jurídico (os A são B, isto é um A, logo é um B). O autor põe, portanto, a atividade de categorização no primeiro plano da atividade argumentativa. Esse modelo tem, entretanto, uma restrição que corresponde a um possível contradiscurso (A é B, salvo se...).

A perspectiva dialógico-racional aborda a argumentação como uma atividade verbal e social que visa aumentar ou diminuir a aceitabilidade de um ponto de vista junto aos interlocutores, “alegando uma constelação de proposições destinadas a justificar (ou a refutar) esse ponto de vista diante de um júri racional” (IBIDEM).

Argumentar é dialogar com um interlocutor, isto é, encadear proposições num discurso coerente baseado em elementos compartilhados (os argumentos) e deles fazer derivar uma proposição segunda (conclusão), que não é compartilhada, mas disputada. A argumentação se situa na divergência dos discursos mantidos, por exemplo, sobre a qualificação de um acontecimento [...] (PLANTIN, 2008b, p. 18).

As divergências apresentadas trazem respostas inconciliáveis e, para defendê-las é preciso elaborar uma afirmação “seca” e sustentá-la com indícios, testemunhos orientados para uma outra posição, elaborando um discurso. Esse conjunto de atividades é a argumentação. É a divergência entre discursos que faz com que surja uma pergunta argumentativa “que torna manifesta uma situação de bloqueio (de *estase*) nos fluxos coordenados de linguagem e ação” (PLANTIN, 2008b, p. 18).

Segundo Plantin (2008b), “argumentar é uma atividade biface”, pois ela é exercida sobre um fundo de tensão entre monólogo e diálogo, entre trabalho enunciativo e trabalho interacional, e é uma realidade antropolinguística, pois toda sociedade apresenta uma

pluralidade de interesses que podem ser contraditórios. A argumentação é uma maneira de lidar com essas divergências. “Para que haja argumentação é preciso que se esteja situado num campo de sentido e que haja ao menos uma pergunta compartilhada. [...] Segue-se que um discurso não contradito vale como verdade” (PLANTIN, 2008b, p. 18-19).

Esse é o ponto de partida para situar um conjunto de noções clássicas que são pouco levadas em consideração pelos modelos centrados na argumentação como encadeamento monológico de proposições, como, por exemplo, o peso da prova, que remete a dois opositores com diferentes pontos de vista, um dominante e outro dominado e tentando se impor com provas. Outra noção é a da exigência da univocidade da pergunta e as diferentes modalidades da pertinência da resposta dada.

Ao abordar as perspectivas dialógicas e interacionistas, Charaudeau e Maingueneau (2004) afirmam que as controvérsias sobre um determinado ponto de vista são o estopim da atividade argumentativa, pois torna necessário que o interlocutor justifique posições discutíveis.

Para Plantin (2008b), as conversas cotidianas são cheias de contradições e, quando uma delas é questionada, emerge uma situação argumentativa. Ainda que nem todas as interações sejam argumentativas, o estudo da argumentação no diálogo não pode deixar de considerar os fenômenos interacionais.

A Nova dialética da Escola de Amsterdã se interessa pelos diálogos em que os interlocutores respeitem regras explícitas, tendendo à maximização do rendimento do diálogo: os participantes exprimem suas opiniões e objeções, sem sair do assunto e considerando os dizeres do outro, além de estarem dispostos a renunciar à sua primeira posição e aceitar o ponto de vista do outro. “O diálogo argumentativo é visto como um meio de construção de consenso” (IBIDEM, p. 21).

A argumentação é, por um lado, a construção de um discurso orientado para uma conclusão, porém, por outro, é o confronto desse discurso com outro que é orientado para uma conclusão diferente ou cuja conclusão ignora-se.

Do ponto de vista cognitivo e relacional, a argumentação é uma atividade dispendiosa, pois nem sempre os diálogos argumentativos respeitam as regras de orientação para o consenso. Em casos como debates em eleições, por exemplo, “pode-se falar de diálogo orientado para o aprofundamento das diferenças” (IBIDEM, p. 22).

Quando falamos de interação e diálogo, somos remetidos a situações de falas em que os interlocutores estão fisicamente próximos, têm igual direito à palavra e trocam, oralmente, de forma contínua, réplicas relativamente breves. “Os conceitos de polifonia e de intertextualidade

permitem estender a concepção dialogada da argumentação ao discurso monolocutor” (PLANTIN, 2008b, p. 19).

Para Bakhtin, o diálogo está presente em qualquer discurso, sendo, portanto, o dialogismo inerente a todo discurso. Essa tese é uma das aquisições em que se baseia a análise do discurso, especialmente a do discurso argumentativo, já que todo discurso é dirigido para uma resposta e é influenciado pelo discurso-réplica previsto. Além de ser dialogal, todo discurso é polêmico.

Ora, se a argumentação é a tomada de posição contra outra posição, a natureza dialógica do discurso implica que os dois pontos de vista não precisam ser explicitamente formulados. Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso (FIORIN, 2018b, p. 29).

“Essa realidade dialógica é fundamental para a teoria da argumentação na língua, que se baseia na natureza polifônica dos encadeamentos de enunciados num mesmo discurso” (PLANTIN, 2008b, p. 20). Nesse sentido, o “foro íntimo” é o espaço dialógico no qual coexiste um conjunto de proposições orientadas, cada uma delas sendo atribuída a “voz” do enunciador. “O locutor se situa em relação a essas vozes, isto é, ele se identifica com algumas e rejeita outras” (IBIDEM, p. 20). Um exemplo é a análise dos conectores, como o *mas*. O que parece um monólogo, baseia-se em um diálogo interno que obedece a exigências gramaticais e segue sendo um discurso biface, pois articula argumentações e contra-argumentações. É nessa perspectiva que a noção de intertextualidade é retomada em argumentação, representando um script argumentativo: o conjunto dos argumentos/contra-argumentos ligados a uma pergunta. Nessa concepção, a atividade argumentativa é a reformulação, adaptação, atualização de discursos já ditos.

Charaudeau e Maingueneau (2004), apontam que há ainda muitas questões em torno da noção de argumentação e que uma definição global do termo seria arriscada e redutora. São levantadas, então, as seguintes questões:

**Uma concepção dos objetos** (hipóteses externas). Cada teoria tem seus dados preferenciais: a argumentação como ponto de vista é estudada [...] em sequências coerentes de enunciados; a teoria das orientações argumentativas ou argumentação na língua, em pares de enunciados; a argumentação retórica, no discurso monológico planificado; a argumentação dialética, no diálogo regrado; a argumentação interativa, no debate com vários locutores. Os resultados estabelecidos sobre os fatos protótipos são, em seguida, aplicados a novos dados (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 56).

**Uma concepção da teoria** (hipóteses internas, ligadas a hipóteses externas) que apresenta decisões que tocam em pontos como:

é necessário atribuir a argumentatividade à linguagem ou ao pensamento? Se a argumentatividade é linguageira, ela é um fato de língua, de fala em geral, ou de uma característica de certas formas de discurso? Se for um fato discursivo, trata-se de um monólogo ou de diálogo? (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 56).

**Uma decisão sobre a questão das normas do discurso argumentativo.** Pode-se escolher como norma: a coerência textual; a eficácia do discurso; a verificação e a retidão ética.

Plantin (2008b) afirma que não se pode opor tipos narrativo/descritivo/argumentativo, porque um texto argumentativo pode mesclar-se com outros tipos. Além disso, não se deve caracterizar um discurso como sendo ou não argumentativo, mas quanto ao seu grau de argumentatividade. “O lugar dado à palavra do outro é um elemento determinante do grau de argumentatividade de um texto, que corresponde a um traço, um descritor utilizável para a descrição dos gêneros discursivos” (PLANTIN, 2008b, p. 24).

O autor defende também que se deve rever a ligação que o lugar-comum faz entre argumentação e persuasão, pois persuadir é mudar as representações do interlocutor e seu estudo está sob o domínio da psicologia.

Modelos de estudo da argumentação entram em conflito ao considerar a relevância da persuasão: os modelos de monólogo argumentativo apenas permitem considerar a intenção de persuadir e acompanham um modelo unidirecional da persuasão, em que o persuadido é um alvo daquele que o quer persuadir. Modelos do diálogo, por sua vez, são bidirecionais e enfatizam mecanismos de coconstrução de crenças ou de decisões.

A argumentação é vista, muitas vezes, como algo a que a formação do indivíduo e do cidadão deva estar atrelada, porém esse é um ponto de vista muito otimista, pois a argumentação não se opõe à força, bem como pode contribuir no aprofundamento de oposições. Além disso, é utópico esperar que acabemos com a ignorância e a desonestidade. Por fim, dizer que “a argumentação repousa sobre um conjunto de ‘acordos prévios’ (Perelman e Olbrechts-Tyrcia)” (IBIDEM, p. 25) é o mesmo que afirmar que ela funciona bem dentro de uma comunidade de crenças, dando a solução para boa parte do problema que se pretende resolver.

## 2.2 Argumento e a boa argumentação

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), a palavra argumento tornou-se corrente no século XIX e tinha relação com a publicidade e as vendas. Hoje, a palavra é usada em três domínios:

**Em lógica**, temos o argumento de uma função que é cada um dos lugares vazios ou variáveis a ele associados. Os autores dão como exemplo os verbos. O número de argumentos (x, y, z) depende da valência do verbo. Quando x, y, z são substituídos, obtém-se uma frase que exprime uma proposição (verdadeira ou falsa): “Pedro dá uma maçã a João”.

**Em literatura** o argumento corresponde ao plano, à sinopse ou ao fio condutor da trama.

Já **em retórica argumentativa**, distingue-se três tipos de argumentos:

- **argumentos éticos**: ligados ao ethos do locutor;
- **argumentos patéticos**: de ordem emocional. Podem ser expressos em ações.
- **argumentos lógicos**: “é um enunciado (ou um fragmento de discurso) verossímil que exprime uma razão que dá autoridade a uma proposição controversa, com estatuto de conclusão” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 58).

Recorre-se às seguintes oposições para caracterizar a relação argumento/conclusão:

(1) enunciado consensual/enunciado dissensual; (2) enunciado que pertence à doxa/enunciado que expressa um ponto de vista específico; (3) enunciado plausível/enunciado duvidoso; (4) enunciado sobre o qual não pesa a responsabilidade pela prova/enunciado que suporta a carga da prova; (5) do ponto de vista funcional, enunciado legitimador/ enunciado legitimado (IBIDEM).

Os enunciados argumentos são considerados não passíveis de dúvidas a partir de bases diversas, como:

- **factual**: exprime um fato acessível pelos sentidos;
- **de direito**: é objeto de consenso geral em uma comunidade;
- **por convenção**: é objeto de um acordo explícito entre os contendores (dialética), ou entre público e o orador (retórica);
- **por simples constatação do fato**: o enunciado não é contestado.

Se o argumento é contestado, ele próprio deve ser legitimado. No decorrer dessa nova operação, ele tem o estatuto de conclusão proposta como verdadeira por um locutor e defendida por uma série de argumentos que são subargumentos em relação à conclusão inicial (IBIDEM).

Para Plantin (2008b), uma boa argumentação não é simplesmente aquela com a qual concordamos. Segundo o autor, aprender a argumentar é aprender a criticar tanto os argumentos do outro quanto o próprio, para eliminar os discursos ambíguos, impor o respeito a um método no tratamento dos objetos e de suas relações, o todo considerando as condições pragmáticas da aceitabilidade das argumentações.

Em um segundo nível, a avaliação das formas argumentativas pode basear-se em uma hierarquia intrínseca dos argumentos. Considerar-se-á, então, uma argumentação baseada na definição (exprime a natureza do objeto tratado) ou no prestígio do locutor ou da fonte citada por ele.

De uma perspectiva dialética, “uma boa argumentação é uma argumentação que foi analisada de modo contraditório” (PLANTIN, 2008b, p. 24), referindo-se ao próprio discurso e ao debate no qual ele se situa.

Por fim, poder-se-ia dizer que um bom argumento é o que sobrevive a uma discussão, seja porque é retomado para fundar a conclusão à qual se adere ou porque foi julgado digno de uma refutação ou concessão.

### **2.3 A retórica e a teoria dialógica do discurso**

As obras de Bakhtin e do Círculo, em um primeiro momento, não parecem ir ao encontro da retórica clássica. De fato, em alguns de seus trabalhos, parece haver certa desconfiança com a disciplina aristotélica, cuja herança deixada para os estudos do estilo romanesco foi “a busca da linguagem ‘correta’, clara e concisa, ou, nos termos de Bakhtin, a ideia ‘ptolomaica’ de uma língua única, que exclui o plurilinguismo” (PISTORI, 2013, p. 64).

A língua como meio concreto vivo habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única. Só é única como sistema gramatical abstrato de formas normativas, desviada das assimilações ideológicas concretas que a preenchem e da contínua formação histórica da língua viva (BAKHTIN, 2015, p. 63).

Outra questão que distancia a retórica da análise dialógica do discurso, segundo Pistori (2013, p. 64), está relacionada ao ensino da retórica e sua institucionalização, sempre ao lado da cultura oficial, enquanto a obra bakhtiniana dá preferência à cultura não oficial.

Em cada momento concreto de sua formação, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos no exato sentido do termo (segundo traços formalmente linguísticos, sobretudo fonéticos), mas também – o que é essencial para nós – em linguagens socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações, etc. (IBIDEM, p. 41).



Entretanto, ainda que haja dissonância entre algumas abordagens da retórica e das teorias bakhtinianas, Pistori (2019, p. 268) chama-nos a atenção para o fato de que, no decorrer de uma existência de mais de dois mil anos, a retórica, ainda que tenha sofrido alterações, formou-nos, assim como a Bakhtin e aos membros de seu Círculo. Sendo assim, a autora aponta-nos que, assim como no pensamento bakhtiniano o discurso é abordado em sua integralidade, “com um autor e um destinatário, cujo sentido é dado na interação do verbal com o extraverbal (cf. BAKHTIN, 2008: 2007)”, também a retórica antiga “tratava do discurso situado, cada gênero se dedicando a situações, interlocutores, tema e finalidades concretas e definidas” (PISTORI, 2013, p. 63).

A autora propõe pontos em que há um diálogo teórico entre as duas teorias. O primeiro ponto em comum entre ambas é a questão dos valores. Tanto na retórica aristotélica quanto na teoria dialógica do discurso, os valores orientam o sentido da palavra.

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.* É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181).

O segundo ponto apresentado por Pistori (2013) é a atitude responsiva. A autora aponta que na introdução da *Retórica* é falado da necessidade de compreender uma situação de modo ativo para poder responder a ela da melhor forma possível. Tal recomendação é evocada nas obras bakhtinianas, como podemos verificar na seguinte citação:

Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta real e em voz alta (BAKHTIN, 2016, p. 25).

A autora diz ainda que Bakhtin amplia a questão ao afirmar que

*[...] toda compreensão envolve avaliação,* e também que a observação do posicionamento assumido pelo autor, na medida em que é dialógico, responde a outros pontos de vista na cadeia ininterrupta do enunciado concreto (PISTORI, 2013, p. 65-66, grifos do autor).

Os gêneros do discurso também são apresentados pela autora como um dos pontos que permite o diálogo entre a retórica e a análise dialógica do discurso, pois, segundo ela, essa é uma noção tributária da retórica tradicional e da poética, uma vez que conteúdo temático, estrutura composicional e estilo de linguagem, considerados elementos que constituem o

enunciado concreto segundo o Círculo, também foram abordados pela antiga retórica ao tratar dos gêneros.

O último ponto que Pistori (2013, p. 67) discute é a “não separação entre conteúdo/forma (*res/verba*) e sua essencial ligação com a avaliação, presente no Círculo e na retórica antiga”. “A língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 181).

Nota-se, portanto, que, ainda que haja discordâncias entre o pensamento bakhtiniano e a retórica, existe também um diálogo que permite um avanço dos estudos em análise do discurso e da argumentação.

Mais ainda, acreditamos que há, no pensamento bakhtiniano, apresentado como uma teoria dialógica do discurso, potencialidades evidentes para o ensino da argumentação, especialmente no sentido da proposição de visões e compreensões mais abertas (inacabadas) da realidade, não meramente dicotômicas (criticadas em Bakhtin como a bivocalidade pouco profunda dos gêneros retóricos). E isso é especialmente importante, tanto porque sabemos que tem sido constante a inserção do pensamento bakhtiniano nos estudos da educação, como porque frequentemente há uma tendência social à polarização de posicionamentos (PISTORI, 2019, p. 287-288).

#### **2.4 Ensino-aprendizado de gêneros argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental**

O trabalho com gêneros argumentativos costuma ser pouco desenvolvido durante o Ensino Fundamental, pois supõe-se que o aluno precise atingir um grau de abstração e reflexão para desenvolver a capacidade argumentativa, algo que ocorreria apenas no Ensino Médio. Assim sendo, durante os anos iniciais do ensino básico, privilegia-se o ensino da narração e da descrição, sendo estes tipos textuais trabalhados à exaustão, mesmo que haja muitas discussões teóricas sobre a necessidade de serem desenvolvidas precocemente as capacidades argumentativas do aluno. “Persiste uma práxis pedagógica sustentada pela ideia de linearização textual (narração, descrição e dissertação) ainda bastante arraigada pelos professores de língua materna” (GUIMARÃES, 2007, p. 63).

“Com base nesse pressuposto, o ensino-aprendizagem dos textos narrativos e descritivos seria pré-requisito para se trabalhar mais tarde com a produção de textos *argumentativos*” (IBIDEM, p. 63).

Essas práticas, no entanto, vão de encontro com os estudos das últimas décadas que resultaram na elaboração de documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja

base teórica ancora-se na concepção bakhtiniana dos gêneros do discurso que encaminha para uma proposta de ensino-aprendizagem que considera o caráter sociocognitivo-interacionista, conforme nos apontam Aquino e Dioguardi (2015).

Há aproximadamente vinte anos, os documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa na educação básica promovem “a necessidade de os professores criarem condições para os estudantes participarem de práticas de linguagem que favoreçam a argumentação” (AZEVEDO; TINOCO, 2019, p. 21).

A vertente etnográfica dos estudos de letramento assume que as ações sociais dos cidadãos que vivem em sociedade grafocêntrica são mediadas por um conjunto de atividades que envolvem a língua escrita, em circunstâncias específicas e sempre direcionadas ao alcance de objetivos previamente estabelecidos (KLEIMAN, 1995). Isso implica compreender que é da situação social que emerge o ‘enquadramento das ações que os agentes que dele participam podem desenvolver (IBIDEM, p. 19).

Estamos inseridos em situações concretas que requerem o desenvolvimento de práticas letradas, o que significa que não é necessário apenas dominar o código alfabético e as regras gramaticais, mas também saber articular habilidades e competências, saberes conceituais, atitudinais e procedimentais, além de tecnologias. Em muitas dessas situações, é preciso ainda enfrentar opiniões diversas, e é “nesse sentido que entendemos ser a argumentação uma competência fundamental para o desenvolvimento da formação cidadã” (IBIDEM, p. 20).

No século XXI, aumentaram as demandas sociais que requerem a defesa de um posicionamento, o que traz um desafio aos estudiosos da argumentação: a construção de propostas de ensino que considerem as exigências socio-históricas de nosso tempo. É preciso, portanto, segundo Azevedo e Tinoco (2019), que o ensino da argumentação esteja ancorado na prática social vivencial e não simulada, dando a oportunidade do estudante, considerado um ser social e histórico, de assumir-se como sujeito com identidade cultural.

Breton (1999, apud Guimarães, 2007, p. 63) chama-nos a atenção para o fato de que a argumentação está presente na vida das crianças desde muito cedo, por isso deve ser um dos objetivos de ensino-aprendizagem de língua materna, sendo abordada de modo a respeitar a faixa etária e as capacidades e conhecimentos dos estudantes.

A competência argumentativa está ligada à formação dos discentes enquanto cidadãos, e visa o desenvolvimento do argumentar tendo como base fatos, dados e informações confiáveis, com a finalidade de formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões, de tal modo que os argumentos sejam formulados de maneira respeitosa e ética, respeitando os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local,

regional e global (BRASIL, 2018, p. 9). “[...] os estudos de letramento se coadunam bem como uma proposta de ensino da argumentação como competência essencial para a formação cidadã” (AZEVEDO; TINOCO, 2019, p. 33).

O ensino-aprendizagem voltado para a capacidade de defender ideias e pontos de vistas, assim como para verificar a veracidade e legitimidade dos argumentos de outras pessoas é, segundo Cotteron (1995, apud Guimarães, 2007, p. 63-64), a única maneira de minar a manipulação e enfraquecer quaisquer espécies de tendências autoritárias e violentas.

A ausência de um trabalho sistematizado e precoce de atividades que privilegiem os gêneros argumentativos ainda no ensino fundamental resulta, segundo Guimarães (2007), na dificuldade dos alunos em desenvolver, de maneira proficiente, textos da esfera argumentativa, por isso, faz-se necessário trabalhar com diferentes tipos textuais dentro de variados gêneros de forma equilibrada, desde os anos iniciais do ensino básico.

Conforme exposto, a partir dos estudos de abordagem discursiva e sócio-interativa, um trabalho coerente com os textos argumentativos deve iniciar-se já nos primeiros anos de escolarização [...], com o objetivo de desenvolver habilidades que serão de extrema necessidade mais tarde para a produção proficiente de gêneros da esfera argumentativa, quando deverão ser capazes de planejar e construir tipos diversos de textos argumentativos adequados a cada situação discursiva (GUIMARÃES, 2007, p. 65-66).

Porém, não basta expor o aluno aos gêneros argumentativos, é preciso que o professor o oriente e o leve “a identificar a temática abordada, as condições em que o discurso é produzido e o modo como o autor constrói sua argumentação em relação ao gênero utilizado” (GUIMARÃES, 2007, p. 70).

Azevedo e Tinoco (2019), apresentam-nos alguns aspectos que devem estar relacionados ao ensino da argumentação O primeiro refere-se ao fato de que ensinar argumentação é diferente de argumentar.

Ao argumentar, o sujeito torna-se um agente que cumpre a função crítica da linguagem em situações cotidianas e institucionalizadas. O ensino da argumentação

[...] envolve a compreensão dos elementos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão), uma atividade de leitura para identificar e classificar estratégias argumentativas encontradas em um texto, uma atividade de escrita de um gênero preponderantemente argumentativo sobre um tema polêmico [...] que terá a finalidade de comprovar se o estudante sabe (ou não) engendrar argumentos em favor de uma tese (AZEVEDO; TINOCO, 2019, p. 22).

Essas atividades, porém, não garantem que os estudantes construam a competência de argumentação socialmente, pois ela requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e

articulados a interações sociais específicas. Deste modo, o ensino de argumentação, por intermédio de projetos de letramento, deve estar associado a situações cotidianas relevantes para os alunos, marcadas pelos elementos constitutivos da esfera social.

O segundo ponto apresentado pelas autoras sobre a proposta de ensino da argumentação é a concepção de que é na interação sobre um tema polêmico que os interlocutores constroem uma influência mútua, “o que permite a construção do discurso à medida que está sendo realizado pelos sujeitos envolvidos (PERELMAN, 1999)” (AZEVEDO; TINOCO, 2019, p. 23).

Assim percebemos que, enquanto o diálogo acontece, ocorre a articulação de uma lógica discursiva, marcada por regras de organização e também por emoções, uma vez que as convicções de ambos, os valores sociais, os sentidos constituídos na/pela linguagem estão sendo questionados, reavaliados, reintroduzidos na discussão, transformados em outras visões no jogo da linguagem (IBIDEM, p. 23).

O terceiro ponto diz respeito ao papel do professor no ensino da argumentação. Segundo as autoras, o professor ocupa um papel fundamental, pois colabora ao prender a atenção dos alunos com relação aos temas, ao ilustrar conceitos para que sejam assimilados, ao estimular a reflexão, ao motivar os estudantes a construir conhecimentos, para envolvê-los nas situações argumentativas, além de incentivá-los a comparar diferentes realidades antes de assumirem suas posições.

As concepções de ensino precisam assumir uma perspectiva de aprendizagem horizontal, ou seja, as alternativas para o desenvolvimento de novas aprendizagens devem ser construídas em conjunto por alunos e professores em um ambiente democrático, para que a argumentação possa ser entendida como uma prática discursiva. Apenas deste modo serão oferecidas condições para que os estudantes tenham uma participação social que se efetive de maneira mais autônoma, de tal modo que façam um movimento de interpretação da realidade desde uma perspectiva linguística e cognitiva; sendo capazes de analisar argumentos favoráveis ou contrários a uma posição social de uma perspectiva lógica e crítica; e assumindo um posicionamento justificado, sob uma perspectiva cultural e política (AZEVEDO; TINOCO, 2019).

Tendo como base os aspectos apresentados, as autoras definem quatro princípios que devem nortear o ensino da argumentação como prática social. O primeiro refere-se aos interesses dos discentes, pois, para que a argumentação seja ensinada, faz-se necessário que o professor conheça os assuntos que chamam a atenção de seus alunos.

O segundo princípio é de que o trabalho seja desenvolvido com textos que circulem fora da escola, ou seja, textos reais, como notícias, posts em redes sociais, dentre outros.

O terceiro princípio refere-se, de maneira mais direta, ao professor que

[...] cumpre a função de sistematizar o ensino de leitura crítica dos textos multissemióticos, de enunciar procedimentos que favoreçam a prática material do letramento, com intuito de auxiliar o estudante a lidar com os textos e com as convenções orais e escritas nem sempre explicitamente enunciadas, e de colaborar com a organização das relações sociais presentes em classes (AZEVEDO; TINOCO, 2019, p. 26).

O quarto e último princípio diz respeito à expansão do continuum entre leitura, escrita e oralidade, pois há situações em que a oralidade operará respostas em uma ação coletiva; em outras, as práticas de ler, escrever, ouvir e falar estão entrelaçadas em função de um mesmo propósito comunicativo.

A afirmação desses quatro princípios nos faz ressaltar que nos projetos de letramento, a argumentação não se coloca simplesmente como um objeto de ensino nem pode ser reduzida à argumentatividade, uma vez que se desenvolve em uma (ou várias) situação (ões) comunicativa (s) específica (s), quando os sujeitos estão em interação, promovida pela oposição entre discursos pela alternância de turnos e pela interdependência discursiva (GRÁCIO, 2010). Em função disso, destacamos que o uso da argumentação se evidencia em eventos nos quais agentes internos e externos defendem posicionamentos acerca de uma problematização situada (IBIDEM, p. 28).

A competência argumentativa aparece na BNCC em sua introdução, em um quadro denominado “Competências Gerais da Educação Básica”, o que significa que deve ser desenvolvida ao longo dos ensinos Fundamental e Médio e em todos os componentes curriculares, não estando, portanto, limitada aos anos finais da escolarização e ao componente de Língua Portuguesa.

A BNCC está organizada de modo a privilegiar o estudo dos gêneros discursivos contextualizados em seus campos de atividade humana.

Nessas “novas propostas” linguístico-pedagógicas, as tentativas de se aproximar de situações reais de comunicação, trabalhando, contextualmente, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; 2010), isto é, circunscrevendo-os, em quadros enunciativos intertextuais e interdiscursivos, têm povoado um movimento de mudanças nas propostas de produção de textos argumentativos, e, conseqüentemente, nos processos pedagógicos de trabalho com enunciados pertencentes a gêneros dessa natureza (VIDON, 2013, p. 744).

Azevedo e Tinoco (2019) apontam, porém, que a BNCC segue as mesmas proposições dos PCN e insiste nos mesmos problemas, como, por exemplo, o fato de que ambos os documentos não distinguem os conceitos de argumentação e argumentatividade; falta

detalhamento dos conceitos que sustentam as orientações registradas nos documentos; e a ausência de indicações práticas que possam colaborar para o alcance dos objetivos.

Na seção “Língua portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”, o documento indica que na etapa final do ensino fundamental serão abordados os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No campo jornalístico-midiático, são privilegiados os gêneros jornalísticos - informativos e opinativos – e os publicitários, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.

Os textos argumentativos, porém, não se restringem ao campo jornalístico-midiático, pois, ao descrever o Campo de atuação na vida pública, a Base afirma que as habilidades relativas aos gêneros do Campo jornalístico-midiático e do Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser consideradas:

[...] discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo (BRASIL, 2018, p. 147, grifos nossos).

Ainda que as habilidades relacionadas à argumentação devam, segundo a introdução da BNCC, ser desenvolvidas ao longo do ensino fundamental, notamos que os trabalhos com os gêneros argumentativos se encontram majoritariamente nos anos finais, ou seja, nos 8º e 9º anos. O próprio documento aponta, ao descrever o eixo Produção de textos, que ao trabalhar os gêneros argumentativos no 7º ano, habilidades previstas para o 9º ano sejam requeridas:

Aqui, também, a escrita de um texto argumentativo no 7º ano, em função da mobilização frente ao tema ou de outras circunstâncias, pode envolver análise e uso de diferentes tipos de argumentos e movimentos argumentativos, que podem estar previstos para o 9º ano (IBIDEM, p. 78).

Na seção dedicada à Língua Portuguesa - 6º ao 9º ano, os gêneros argumentativos aparecem relacionados à prática de linguagem “Análise linguística e semiótica”, com ênfase na construção composicional e nos efeitos de sentido, como ilustrado nos trechos abaixo:

(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc (IBIDEM, p. 145, grifos nossos).

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. (BRASIL, 2018, p. 145).

No que diz respeito à seção dedicada à Língua Portuguesa – 8º e 9º ano, no entanto, os gêneros argumentativos são abordados nas práticas de linguagem “Produção de textos” e “Leitura”.

Os gêneros opinativos apresentados mais frequentemente no documento são os relacionados com o Campo jornalístico midiático, tais como artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc. Porém, há também gêneros relacionados ao Campo de atuação na vida pública, como enquetes e entrevistas de opinião.

Ao não separar os gêneros discursivos de seus campos de atuação e apresentar os gêneros próprios de ambientes digitais ao lado de gêneros já comumente abordados em contexto escolar, atendendo assim, aos interesses dos estudantes e aproximando a escola das práticas sociais dos jovens, a BNCC representa um avanço no ensino da argumentação.

[...] a proposta de ensino da argumentação como prática social ressignifica o processo porque, ao focalizar o uso da argumentação, torna-o vivencial. Com isso, o trabalho com a argumentação passa a ser um meio privilegiado para formar sujeitos com posicionamentos políticos que demonstrem raciocínio lógico, plausível e ético dentro e fora da escola (AZEVEDO; TINOCO, 2019, p. 33).

## 2.5 O ensino da argumentação e os gêneros digitais

Na última década, os *smartphones* ganharam espaço em nossas vidas e, com os avanços tecnológicos representados por estes dispositivos, incorporamos novas formas de interação em nossa sociedade, como as interações virtuais, constituídas a partir da tríade homem/máquina/homem. Neste contexto, a palavra falada foi sobreposta pela palavra escrita nas redes sociais, e surgiram novas maneiras de comunicar-se, como reações, emojis, *gifs*, dentre outros.

“Isto posto, é preciso dizer que as pessoas tomaram posse da palavra, o que nos permite inferir que o mundo virtual se concretiza a partir da escrita” (CABRAL; LIMA, 2017, p. 87).

Segundo Cabral e Lima (2017), a imersão em um mundo repleto de tecnologias mudou o comportamento das pessoas. Algumas das diferenças que podemos perceber dizem respeito à maneira como nós nos percebemos perante os outros e à necessidade de nos organizarmos em



grupos, estabelecendo relações com base em interesses em comum, inclusive com pessoas desconhecidas.

A necessidade de pertencer a um grupo leva à construção de um perfil virtual.

O fato de pertencer a um grupo virtual fortalece a identidade e propicia a tomada de posição frente aos temas trazidos nos *posts*, que num momento cíclico, contribui para a cristalização dessa identidade. Cristalizam-se também opiniões, que se tornam fortes e definidas, uma vez que encontram apoio no grupo ao qual a pessoa se insere (CABRAL; LIMA, 2017, p. 87).

As redes sociais, porém, não são compostas por grupos homogêneos, que sempre compartilham das mesmas opiniões, por isso, ampliaram as possibilidades de divulgação de opinião e de proliferação de tomadas de posição, e tornaram-se palco de interações conflituosas em que se faz necessária a defesa de pontos de vista.

Segundo Cabral *et al* (2015, apud CABRAL; LIMA, 2017), o ambiente digital e o fato de os participantes das interações poderem esconder-se por trás de uma identidade fictícia, permite que os usuários exponham seus pontos de vista de maneira mais espontânea e explícita, podendo tornarem-se agressivos.

Amossy (2011, apud CABRAL; LIMA, 2017) afirma que a polêmica, privilegiada pelas redes sociais, radicaliza os pontos de vista divergentes, dicotomizando o discurso e impedindo que haja conciliação, o que resulta no congelamento de posições antagônicas. A falta de acordo entre os adversários faz com que a violência verbal assuma um papel importante como estratégia do discurso polêmico, pois, ao agredir o outro, o desqualificamos de tal modo que anulamos seus argumentos.

Marcar posição implica enfrentar o interlocutor, o que pode ferir a face negativa do outro. Por isso, é comum que se busquem maneiras mais sutis de contrariar o ponto de vista alheio, especialmente em se tratando de interlocutores com pouca intimidade. As redes sociais, porém, fazem com que todos se tornem ‘amigos’, resultando em defesas de posições mais livres e, muitas vezes, mais violentas.

Existem, porém, estratégias menos agressivas para defender pontos de vistas, como, por exemplo, refutar os argumentos do outro, usando estratégias linguísticas que permitam anular o discurso divergente, como negação, reformulação orientada, ironia e deformação de propósitos (AMOSSY, 2014, apud CABRAL; LIMA, 2017).

Uma das competências gerais da educação básica apontada pela BNCC diz respeito justamente ao exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, promovendo o respeito entre indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2018, p. 10). Dito isto, ao

ensinar a argumentar, cabe também ao professor ensinar aos estudantes como posicionarem-se de maneira não-violenta e defenderem seus pontos de vista tendo como base o respeito ao outro, rompendo o ciclo de violência verbal que vemos nas redes sociais.

Segundo Aquino e Dioguardi (2015), focar no letramento a partir do ensino da escrita faz com que o aluno assuma um papel ativo, tornando-se um leitor hábil e capacitado. Entretanto, para que o aluno desenvolva essa habilidade, é fundamental que ele produza e elabore textos que alcancem, interajam e influenciem outros indivíduos, “já que, por meio da escrita, inscrevemos nosso lugar no mundo letrado e em todos os sistemas sociais que dependem do letramento” (AQUINO; DIOGUARDI, 2015, p. 54).

Os textos escritos têm sido produzidos massivamente nas redes sociais. Lunsford (2011, apud AQUINO; DIOGUARDI, 2015), aponta, como resultado de uma pesquisa sobre o tema, que jovens universitários produziam mais e com mais comprometimento em situações on-line fora do contexto escolar. Suas conclusões foram que a boa escrita passa a ser vista como algo performativo e capaz de realizar ações, ganhando caráter colaborativo e social; os estudantes têm consciência de seu interlocutor, o que se manifesta nos ajustes feitos em seus textos; e, por fim, a produção constante de textos digitais ajudou 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 (IBIDEM, p. 53).

Cabe à escola, como indicam Aquino e Dioguardi (2015), direcionar as matrizes de competências e habilidades no sentido da noção de pertencimento social e de mundo. Ao professor, por sua vez,

[...] 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 (IBIDEM, p. 48).

A Base reconhece as mudanças sociais promovidas pela cultura digital, pelo avanço e multiplicação das TDIC e a facilidade de acesso às ferramentas digitais, como *tablets*, *smartphones* e computadores. Por essa razão, incorporou as novas configurações de interação social, contemplando-as na Base de Língua Portuguesa na seção dedicada aos anos finais do ensino fundamental, e as aponta, inclusive, como estratégias argumentativas:

No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática (BRASIL, 2018, p. 136, grifos nossos).

Ainda que insira a cultura digital em sua proposta didática, o documento não distingue letramento digital de letramento impresso ao descrever as habilidades a serem desenvolvidas em cada prática de linguagem, colocando lado a lado gêneros impressos e gêneros oriundos de ambientes digitais. Segundo Aquino e Dioguardi (2015), é coerente que não haja esta distinção, uma vez que se utiliza a mesma língua em ambos os meios. Entretanto, é preciso que o professor chame a atenção dos alunos para as novas formas de organização textual, como o número de caracteres possíveis em determinadas redes sociais, e as novas práticas específicas de ambientes on-line, como curtir e compartilhar, algo que, como já apresentado, está contemplado na Base.

Ensinar a argumentação deve ir além do processo de ensino de gêneros textuais como o artigo de opinião, geralmente abordado nos 8º e 9º anos do ensino fundamental. Para que haja resultados satisfatórios e motivadores, é preciso levar para o contexto de sala de aula os gêneros que circulam na sociedade, afastando-nos de situações fictícias e proporcionando aos jovens contextos reais de uso da língua portuguesa.

Portanto, trabalhar a argumentação partindo de gêneros que circulam em espaços digitais, com os quais os jovens estão habituados, é uma forma de inscrever a argumentação na língua em uso, na construção de sentidos em um texto genuinamente argumentativo.

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 (AQUINO; DIOGUARDI, 2015, p. 59).

## CAPÍTULO III

### PRODUÇÃO DE GÊNERO DIGITAL COMENTÁRIOS NO *REDDIT*: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### Considerações iniciais

Neste capítulo, o propósito é apresentar os três métodos adotados para coleta e organização da pesquisa realizada junto aos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Alcino Francisco de Souza.

A pesquisa foi organizada em duas etapas:

#### **Pesquisa quantitativa**

Etapa preliminar – questionário com o levantamento de dados sociais e de hábitos dos alunos quanto ao uso de redes sociais.

#### **Pesquisa qualitativa**

- Organização e seleção dos textos digitais;
- Atividade de produção de textos argumentativos realizada pelos alunos;
- Seleção de textos produzidos pelos alunos.

Esta pesquisa adota metodologia qualitativa e conta com um corpus composto pelo conjunto de atividades realizadas com alunos do nono ano do ensino fundamental.

O capítulo está dividido em três seções, nas quais apresentaremos os métodos usados para o levantamento de dados e seleção dos textos que compuseram a sequência de atividades, a elaboração e aplicação da sequência de atividades e os critérios para a seleção dos textos analisados.

#### **3.1 Pesquisa quantitativa**

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) tiveram grande impacto na vida contemporânea. Ainda que elas não sejam as únicas responsáveis por todas as mudanças das últimas três décadas, sob a influência das TDIC “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 116).

O surgimento de novos textos e novas linguagens fez com que aparecessem novas práticas letradas que exigem competências diferenciadas para lidar com elas e, portanto, cabe à

escola renovar-se, buscando conectar-se com um alunado que já nasceu com um smartphone na mão. “Falamos em mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 8).

Buscando aproximarmo-nos deste novo perfil de aluno, pensamos em desenvolver nosso trabalho com um gênero digital com o qual os jovens estivessem em constante contato e que poderia ser usado também para desenvolver habilidades requeridas no contexto escolar relacionadas à argumentação, o que nos levou aos comentários em redes sociais.

### 3.1.1 Levantamento de dados

Em um primeiro momento, consideramos pesquisar os comentários da rede social *Facebook*, por ser um ambiente digital com grande número de usuários, no entanto, após o levantamento de interações em páginas de revistas de divulgação científica, concluímos que os comentários dessa rede não se mostrariam relevantes para a elaboração de uma atividade para o nono ano do ensino fundamental com foco na argumentação.

A busca por um ambiente digital que permitisse a interação entre usuários por meio de comentários levou-nos ao fórum de discussão on-line.

#### a) Artigos de divulgação científica seguidos de comentários

Na primeira etapa, o foco recaiu no levantamento de artigos presentes na rede social *Facebook* acompanhados de discussão em comentários com o propósito de compor as atividades de produção argumentativa com os alunos.

No ar desde 2006, o *Facebook* é uma das redes sociais mais populares do mundo, e, segundo reportagem publicada na Folha de São Paulo, contava com 127 milhões de usuários ativos mensais no Brasil no primeiro trimestre de 2018, sendo que grande parte dos usuários acessa a rede social a partir de dispositivos móveis.

A rede social permite a criação de perfis pessoais, de grupos temáticos e de páginas. As páginas são semelhantes aos perfis, porém, os usuários podem segui-las, sem a necessidade de esperar ter uma solicitação de amizade aceita.

Considerando o grande número de usuários da rede social, empresas midiáticas criaram páginas para divulgar suas publicações e conseguir mais leitores. Esta estratégia incluiu revistas

de divulgação científica, tais como *Superinteressante*, *Galileu*, *Megacurioso*, *Ciência Hoje*, *Scientific American*, dentre outras.

Para a realização deste trabalho, em um primeiro momento, consideramos analisar comentários da rede social *Facebook* e, com a intenção de delimitar o corpus, buscamos por assuntos que fossem relevantes em um contexto escolar e que também chamassem a atenção de alunos do nono ano do ensino fundamental.

Durante os meses de abril e de maio de 2019, monitoramos as páginas das revistas *Superinteressante*, *Ciência Hoje* e *Scientific American* em busca de publicações que apresentassem assuntos relevantes para jovens cursando os anos finais do ensino fundamental, que contivessem um número significativo de interações entre os usuários, ou seja, pelo menos um comentário respondido e cujos comentários dialogassem com a notícia publicada.

A página da revista *Scientific American* foi descartada, pois os seus artigos são mais voltados para um público adulto, uma vez que trazem uma linguagem mais complexa para tratar dos assuntos apresentados. Se comparado com outras revistas, como a *Superinteressante*, os seguidores têm pouca interação em sua página no *Facebook*, pois há publicações com um ou mesmo nenhum comentário.

A página da revista *Ciência Hoje* também foi posta de lado, pois seus seguidores não costumam interagir em comentários, tendo muitas publicações com poucos ou nenhum comentário.

A página da revista *Superinteressante*, por sua vez, apresenta muitas interações entre os seus usuários, com publicações que alcançam dezenas, centenas e, em alguns casos, milhares de comentários.

Visando analisar se esses comentários se mostrariam relevantes para a elaboração de uma atividade para alunos do nono ano, com ênfase na argumentação, selecionamos quatro publicações com temas variados. Os comentários selecionados foram os que apareciam como “mais relevantes” nas publicações. O site define os comentários mais relevantes de acordo com dois critérios: são os comentários de amigos das pessoas que seguem a página ou aqueles que têm mais interações.

Os temas das publicações foram escolhidos por serem assuntos que estavam sendo discutidos também em outras redes sociais, o que significa que muitos alunos teriam acesso às informações, mesmo que não seguissem a página da revista *Superinteressante*.

Tendo em vista o exposto acima, selecionamos as seguintes notícias:

- 1- A terapia psicodélica para tratar depressão, vícios e ansiedade.
- 2- Coalas estão funcionalmente extintos, diz fundação australiana.

- 3- A saga do miojo.
- 4- Slime caseiro pode ser perigoso para crianças.

A primeira publicação foi escolhida pela popularidade do tema sobre saúde mental entre os jovens. A segunda, porque o tema do meio ambiente esteve em foco durante o ano de 2019. A terceira publicação, sobre o miojo, estava sendo muito comentada entre os jovens, em especial no *Instagram* e no *Youtube*, pois surgiram, durante o mês de maio, uma série de vídeos em que pessoas eram desafiadas a realizarem consertos com o alimento. Por fim, o slime é uma massa muito usada entre os jovens e é costume que eles a façam com ingredientes caseiros.

É importante ressaltar que nesse momento da pesquisa selecionamos as publicações com a intenção de analisar as interações entre os seguidores da página da revista Superinteressante. Elas eram, a princípio, ilustrativas, pois a curadoria das publicações seguiria sendo feita, caso concluíssemos que as interações seriam pertinentes para a elaboração de uma sequência de atividades para alunos dos anos finais do ensino fundamental.

A seguir, apresentaremos alguns comentários, a título de ilustração.

**Figura 3:** Comentários sobre a publicação "A teoria psicodélica para tratar depressão, vícios e ansiedade"



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/Superinteressante/posts/10158041011962580>

Podemos perceber que não houve respostas a nenhum dos sete comentários demonstrados. Três deles apresentam reações de 'curtir', e 'haha', que podem significar que os outros usuários concordam ou os acham engraçados. O primeiro comentário faz uma crítica à

matéria, definindo-a como superficial, porém, não apresenta argumentos que pautem sua opinião. Os demais comentários mantêm uma relação muito superficial com o conteúdo da notícia, e tampouco desenvolvem argumentação.

**Figura 4:** Comentários sobre a publicação "Coalas estão funcionalmente extintos, diz fundação australiana".



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/Superinteressante/posts/10158235497617580>.

A publicação, do dia 17 de maio de 2019, sobre a notícia “Coalas estão funcionalmente extintos, diz fundação australiana” apresenta interação entre os seguidores da página. Na imagem acima, acompanhamos quatro respostas ao primeiro comentário, sendo o quinto e



último comentário, uma explicação do usuário que escreveu o primeiro. Neste exemplo, podemos notar que a interação entre os usuários ocorre e que os seguidores da página apresentam argumentos para fundamentar suas opiniões sobre o assunto, que é a importância de estarmos alertas para a situação dos coalas na Austrália. Entretanto, há pouca interação com o texto motivador. Os comentários guardam relação apenas com o título da matéria, não retomando a notícia em nenhum momento.

**Figura 5:** Comentários referentes à publicação "A saga do miojo".

Más relevantes ▾

Escreve un comentario...

**Rogério Oliveira e Camilla Noël** comedores de miojo de plantão  
Me gusta · Responder · 33 sem 🤔 1

**[User]**  
Me gusta · Responder · 33 sem

**[User]** Adoro ❤️ 1  
Me gusta · Responder · 33 sem  
↳ 1 respuesta

**Lucas Bento** miojo 🤪🤪  
Me gusta · Responder · 33 sem

**Fan destacado**  
**Edson Mariano** Dizem que faz mal, mas o Japão é o país que mais consome miojo e tem alta expectativa de vida.  
Me gusta · Responder · 33 sem

**Fabio Sebastião Pereira Sebastião** Oque realmente nos faz mal.é agente da atenção a esses idiotas.formadores de opinião, que existe por aí.  
Me gusta · Responder · 33 sem

**Pedro Rogério** Miojo só é bom pra consertar pia.

Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/Superinteressante/posts/10158261525747580>

Podemos notar que os comentários da publicação “A saga do miojo” são curtos e que não há interação entre os usuários, que tampouco apresentam argumentos para justificar suas

opiniões. Notamos também que os leitores estabelecem um diálogo superficial com o texto da notícia, não citando, por exemplo, partes do texto.

**Figura 6:** Comentários referentes à publicação "Slime caseiro pode ser perigoso para crianças".



Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/Superinteressante/posts/10158261049812580>

Não há diálogo direto entre os leitores, pois, ainda que o terceiro comentário pareça ser uma resposta ao primeiro, o autor não teve a intenção de interagir diretamente com o outro, uma vez que não usou a opção “responder”. Os comentários dessa publicação tampouco relacionam-se de maneira mais aprofundada com a notícia a que se refere.

Ao analisarmos os comentários das páginas do *Facebook*, pudemos perceber que eles se mostravam muito curtos, muitas vezes mantinham pouca relação com o texto motivador e apresentavam poucas estratégias argumentativas, não se mostrando, portanto, um material adequado para a elaboração de uma atividade para os anos finais do ensino fundamental.

Passamos a buscar, então, outro ambiente digital que favorecesse uma maior interação entre os usuários e mais estratégias argumentativas.

Em busca pelo Google, chegamos ao fórum “Por um mundo sem miséria”<sup>2</sup>, site que se organiza em postagens que são disponibilizadas em ordem cronológica, na página inicial do site. As postagens partem de um texto motivador, que pode ser um texto verbal ou imagem, e os participantes o respondem em quadros logo abaixo do post original, o que pode acontecer de maneira assíncrona. Os temas das discussões são específicos e giram em torno de questões relacionadas ao meio ambiente e assuntos relacionados à miséria e como combatê-la.

Conhecer este site foi de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois foi por meio dele que conhecemos este gênero nativo digital e sua forma composicional, porém, não o adotamos como ponto de partida para a elaboração de nossas análises, pois as últimas publicações eram de 2017 e não havia muitas interações entre os usuários, não sendo, portanto, pertinente ao nosso trabalho.

A busca por um fórum de discussão on-line que tivesse mais interação entre os usuários seguiu com o auxílio do site de buscas Google. Em um determinado momento, buscamos por “os melhores fóruns da internet”, ao que o site recomendou uma página do *Reddit* em que havia uma discussão sobre os melhores fóruns em português. A discussão pertencia à comunidade *r/Brasil*<sup>3</sup>.

O *Reddit* é uma mídia social criada em 2005, que funciona com base em fóruns de discussão. Ao contrário do que ocorre em outras redes sociais, no *Reddit* os usuários não fazem um perfil pessoal; eles adotam um apelido e não usam fotos de perfil. Essa característica permite que os participantes se sintam mais à vontade para interagirem nos fóruns.

Ainda que não seja tão popular no Brasil em comparação a outras redes sociais, o *Reddit* tem mais de 230 milhões de usuários ativos no mundo. Uma das comunidades mais populares da rede social no Brasil, o *r/Brasil*, tem 305,678 mil membros.

Ao observar a página inicial da comunidade *r/Brasil*, pudemos perceber que ela é muito movimentada, tendo várias postagens por dia. As postagens são organizadas por ordem

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://mundoemmiseria.org/forum/forum-de-discussoes> .

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.reddit.com/r/brasil/> .

cronológica e podem ser acessadas a qualquer momento, mesmo por pessoas que não tenham cadastro no site. Para iniciar ou participar das discussões, porém, é preciso fazer um cadastro.

A maioria das discussões propostas na comunidade contam com dezenas de interações, sendo que algumas alcançam centenas de comentários. As discussões podem ser motivadas por textos, links que levam a notícias ou vídeos, charges ou memes. As respostas aparecem em quadros, logo abaixo da postagem original, e são organizadas cronologicamente. As interações entre os usuários podem dar-se por meio de respostas ao post original ou aos comentários individualmente, de reações, como compartilhar, salvar, denunciar ou dar um prêmio ao comentário. Os temas das discussões são definidos de acordo com a comunidade, ou *subreddit*, da qual os membros participam, sendo o tema da comunidade *r/Brasil* assuntos atuais do Brasil.

Ao observarmos que a rede social oferecia características que poderiam ser pertinentes para a elaboração de atividades que visassem apresentar o gênero comentário on-line a jovens que estivessem cursando os anos finais do ensino fundamental, bem como com enfoque na argumentação, passamos a monitorar a comunidade *r/Brasil* diariamente durante os meses de junho a agosto.

Em nossa curadoria, buscamos discussões sobre temas que interessassem a jovens de nono ano e que pudessem ser trabalhados no contexto escolar; buscamos assuntos que estivessem sendo debatidos em outras redes sociais ou nas mídias tradicionais, para garantir que os jovens tivessem acesso às informações e discussões; além disso, ao escolhermos as postagens, observamos a qualidade das interações entre os usuários, garantindo que havia respostas aos comentários e se os membros da comunidade usavam estratégias argumentativas para defenderem o seu ponto de vista. Também evitamos postagens que apresentassem comentários contendo palavras chulas ou ofensas entre os participantes.

Foram selecionadas quinze discussões:

- 1- ENEM vai ser 100% digital até 2026, diz INEP.
- 2- Homem que morreu de frio em Porto Alegre tinha ensino superior completo e estava desempregado.
- 3- História da crença e do achismo.
- 4- Crianças trabalhando em uma mina de carvão em 1911, na Pensilvânia, EUA.
- 5- Saída para o aquecimento global é plantar 1trilhão de árvores, diz estudo.
- 6- A maior asneira que eu já li na internet, direto lá de você sabem onde.
- 7- Um conselho profissional para alguém com 23 anos.
- 8- [SPOILER] O que estão achando ou acharam da 3ª temporada de Stranger Things?
- 9- Qual o livro que mais te impactou mentalmente?
- 10- Brasil segundo colocado em lista de piores países para se viajar sozinha como mulher.
- 11- Pai expõe filha e diz que ela é ‘vergonha’ por apoiar partidos de esquerda.
- 12- Mulher joga mochila em brasileira que falava português com amigas no Canadá; vídeo.
- 13- “Pela primeira vez na vida tenho alunos terraplanistas” – professor de Física, doutor em Filosofia, mestre em História.
- 14- Proponho uma nova bandeira pós agosto 2019.

15- Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?

Devido à grande repercussão sobre as queimadas na região amazônica na mídia tradicional e nas mídias digitais, bem como a qualidade das interações entre os usuários, optamos por partir das discussões “Proponho uma nova bandeira pós agosto de 2019” e “Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?” para a elaboração da sequência de atividades desenvolvidas no decorrer desta pesquisa.

b) Questionário inicial para alunos do 9º ano

A sequência de atividades foi aplicada em cinco aulas da disciplina Língua Portuguesa, entre os dias três e dez de setembro de 2019, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Alcino Francisco de Souza. A escola atende alunos do ensino fundamental I no período matutino e do fundamental II no período vespertino.

Os protagonistas desta pesquisa são alunos das três turmas de nono ano atendidas pela escola:

**Tabela 1** – Número de alunos do 9º ano

Turmas	Nº alunos
9ª A	34
9º B	32
9º C	32
<b>Total</b>	<b>98</b>

Fonte: Elaborada pela autora

A primeira aula foi dedicada à explicação do projeto e da importância da colaboração dos alunos para o desenvolvimento da atividade. Em seguida, foi distribuído um questionário com perguntas sobre a data e local de nascimento dos alunos, o local onde residem e o grau de escolaridade dos pais. Estas perguntas foram elaboradas com a finalidade de conhecer o perfil socioeconômico dos alunos, pois acreditamos que este é um fator importante para as análises que serão feitas da produção textual dos discentes.

O questionário também continha cinco perguntas de alternativas sobre a atuação dos alunos nas redes sociais e os instrumentos que usam para acessá-las. Os resultados podem ser observados nas tabelas a seguir:

## 1- Dados pessoais

**Tabela 2** – Faixa etária dos alunos participantes

Faixa etária	Nº de alunos	%
14 anos	33	38,37
15 anos	45	52,32
15> anos	8	9,3
<b>Total</b>	<b>86</b>	

Fonte: Elaborada pela autora

**Tabela 3:** Local de nascimento dos alunos participantes

Local de nascimento	Nº de alunos	%
Barueri	33	38,37
Grande São Paulo	46	53,48
Outros Estados	5	5,8
Outros Países	2	2,3
<b>Total</b>	<b>86</b>	

Fonte: Elaborada pela autora

**Tabela 4:** Cidade de residência dos alunos participantes

Cidade de residência	Nº de alunos	%
Barueri	57	66,27
Carapicuíba	3	3,48
Jandira	21	24,41
Itapevi	4	4,65
São Paulo	1	1,16
<b>Total</b>	<b>86</b>	

Fonte: Elaborada pela autora

**Tabela 5:** Grau de escolaridade dos responsáveis pelos alunos

Grau de escolaridade	Nº de responsáveis	%
Ensino Fundamental	12	13,9
Ensino Médio	43	50
Ensino Superior	26	30,23
Outros	5	5,8
<b>Total</b>	<b>86</b>	

Fonte: Elaborada pela autora

Observando os dados acima, podemos notar que a maioria dos alunos se encontra na idade esperada para o ano escolar; 91% dos alunos são naturais da Grande São Paulo, enquanto que 5,8% nasceram em outros Estados (Bahia, Alagoas, Paraíba, Ceará) e 2,3% nasceram em outros países (Bolívia e Japão); grande parte dos estudantes vive na cidade em que a escola está localizada, entretanto, muitos vivem em cidades próximas; os responsáveis pelos discentes têm, em sua maioria, alto grau de escolaridade.

## 2- Participação nas Redes Sociais

**Tabela 6:** Redes sociais mais acessadas pelos alunos

Sites mais acessados	*Nº alunos	%
Facebook	73	84,88
Instagram	64	74,41
Blogs	10	11,62
Twitter	20	23,25
Youtube	20	23,25
Fóruns de discussão	6	6,97
Outros	6	6,97

\* Os alunos puderam marcar mais de uma opção

Fonte: Elaborada pela autora

**Tabela 7:** Ações realizadas pelos alunos nas redes sociais

<b>Interação nas Redes Sociais</b>	<b>*Nº</b>	<b>%</b>
	<b>alunos</b>	
Compartilhar	56	65,11
Comentar	59	68,60
Curtir	76	88,37
Nenhuma das opções	9	10,46

\* Os alunos puderam marcar mais de uma opção

Fonte: Elaborada pela autora

**Tabela 8:** Como são os comentários dos alunos nas redes sociais

<b>Comentários</b>	<b>*Nº</b>	<b>%</b>
	<b>alunos</b>	
Uma palavra	48	55,81
Um período curto	59	68,60
Um parágrafo	24	27,90
Nenhuma das opções	9	10,46

\* Os alunos puderam marcar mais de uma opção

Fonte: Elaborada pela autora

**Tabela 9:** Aparatos tecnológicos usados para acessar as redes sociais

<b>Aparelhos usados para acessar redes sociais</b>	<b>*Nº</b>	<b>%</b>
	<b>alunos</b>	
Celular	84	97,67
Computador	49	56,97
Tablet	9	10,46
Nenhuma das opções	-	-

\* Os alunos puderam marcar mais de uma opção.

Fonte: Elaborada pela autora



**Tabela 10:** Locais onde os alunos participantes acessam as redes sociais

Local onde acessam as redes sociais	*Nº alunos	%
Em casa	49	56,97
Na escola	32	37,20
Casa de terceiros	40	46,51
Onde estiver	63	73,25
Nenhuma das opções	3	3,48

\* Os alunos puderam marcar mais de uma opção.

Fonte: Elaborada pela autora

Ao observar os dados acima, chegamos à conclusão de que a maioria dos estudantes acessa as redes sociais a partir de telefones móveis, o que explica a grande porcentagem de alunos que as acessam onde estiverem. Apenas 10% dos jovens afirmaram não interagir em redes sociais, enquanto os outros 90% realizam ações como curtir, compartilhar e comentar em publicações on-line. As redes sociais mais acessadas são *Facebook* e *Instagram*, e muitos alunos afirmaram interagir verbalmente com comentários curtos ou com parágrafos longos.

Podemos concluir, portanto, que os alunos envolvidos nesta pesquisa são usuários ativos das redes sociais e que, embora seu número seja pequeno, ilustram o perfil de uma nova geração de estudantes.

### 3.2 Pesquisa qualitativa

Nesta etapa, foi elaborada uma sequência de atividades prevista para cinco aulas de cinquenta minutos, nas dependências de uma escola municipal de ensino fundamental, entre os dias 03 e 10 de setembro de 2019.

O foco central foi a leitura e escrita de comentários em redes sociais, mais especificamente, no fórum de discussão *r/Brasil*. Para tanto, apresentamos aos alunos recortes de duas postagens da comunidade on-line sobre as queimadas que ocorreram na Amazônia durante o inverno de 2019. Os discentes fizeram a leitura dos textos motivadores e de uma discussão entre os usuários, com mediação da professora. Seguiram-se comentários sobre a estrutura e o conteúdo dos textos e dos comentários, e atividades onde os alunos registraram suas hipóteses e opiniões. Como culminância do projeto, os alunos elaboraram comentários

sobre os assuntos abordados, seguido de partilha em ambiente digital de suas impressões. A sequência de atividades foi desenvolvida em quatro módulos didáticos:

- a) Leitura e discussão sobre os textos motivadores: duas aulas;
- b) Atividades de compreensão: duas aulas;
- c) Produção: uma aula;
- d) Partilha: uma aula;

Para a elaboração da sequência de atividades, acessamos o site *Reddit* e passamos a acompanhar a comunidade *r/Brasil*, com a intenção de selecionar discussões que fossem relevantes para serem usadas com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A comunidade digital foi monitorada diariamente do dia 26 de junho até o dia 21 de agosto de 2019.

Os critérios para a escolha das discussões foram: o tema, que deveria ser algo que estivesse sendo discutido em outras redes sociais e, portanto, ter o alcance de jovens que as acessassem; o número de comentários na publicação e a qualidade desses comentários, não sendo selecionados, por exemplo, aqueles que contivessem linguagem chula e ofensas entre os participantes; os comentários das publicações deveriam conter traços argumentativos.

Das quinze discussões previamente selecionadas, duas foram escolhidas para compor a sequência de atividades devido à grande repercussão de seu assunto no momento em que as aulas ocorreram: “Proponho uma nova bandeira pós agosto de 2019” e “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”, ambas sobre as queimadas ocorridas na região amazônica durante os meses de julho e agosto, culminando na escuridão que tomou o céu de algumas cidades paulistas no dia 19 de agosto de 2019. Para que a atividade fosse realmente significativa, optamos por um tema mais recente e que estivesse sendo discutido em diversas fontes, como as redes sociais e a mídia tradicional. Além disso, o acontecimento descrito nas discussões foi presenciado por grande parte dos alunos, já que ocorreu em um momento que eles estavam na escola.

### **3.2.1 Atividade de produção de textos argumentativos**

A primeira discussão, intitulada “Proponho uma nova bandeira pós agosto de 2019”, foi usada como ponto de partida para a apresentação do gênero fórum de discussão. Porém, não apresentamos para os alunos as interações entre os usuários, mas a imagem motivadora da discussão, da qual foi feito um *print*. No *print* buscamos deixar o maior número de elementos da página original, para que os alunos pudessem ter uma experiência mais real do gênero.

A segunda discussão, cujo título é o mesmo de seu texto motivador, “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”, foi utilizada para compor as atividades das aulas dois a quatro.

A segunda aula teve como base a reportagem “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”, publicada na Revista *SuperInteressante*, no dia 21 de agosto de 2019, pois acreditamos ser importante que os alunos tivessem contato com o texto motivador da discussão para que compreendessem as interações mostradas nas aulas seguintes, bem como para compor repertório.

Não tivemos acesso aos computadores em todas as aulas, por isso, o primeiro contato dos alunos com a reportagem da Revista *SuperInteressante* deu-se por meio do texto impresso e as atividades tiveram um caráter híbrido.

As atividades foram aplicadas entre os dias três e dez de setembro de 2019, nas aulas de Língua Portuguesa, em três turmas de nono ano.

Para cada atividade foram preparadas fotocópias com imagens, textos e perguntas, todos com foco no gênero comentário on-line, que foram distribuídas para os alunos, e lidas em conjunto com a professora-pesquisadora. Em todas as etapas da atividade, a professora interagiu com os alunos, explicando o que deveriam fazer e sanando dúvidas. Os alunos, por sua vez, tiveram total liberdade para conversar com os colegas durante as leituras e as produções de texto, garantindo um caráter dialógico às atividades.

### **Aula 1 - O que fazer em um fórum de discussão?**

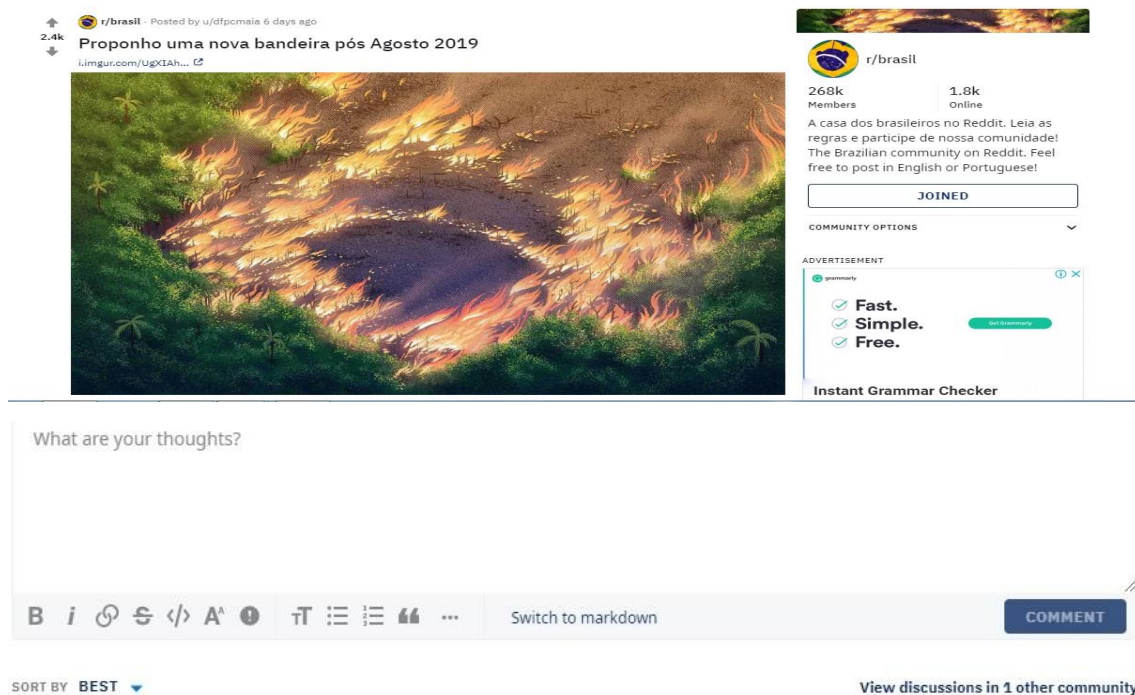
Após explicar sobre o projeto e orientar os alunos no preenchimento do questionário descrito na seção anterior, foi entregue a primeira atividade<sup>4</sup>, que teve como objetivo apresentar o fórum de discussão aos estudantes. Para tanto, foram propostas perguntas diretas sobre a diferença entre um bate-papo e o fórum de discussão e sua função. Após ler as perguntas e discutirem, os alunos anotaram suas respostas.

Em seguida, eles leram uma definição curta de fórum de discussão e foram apresentados ao seguinte *print*, retirado do site *Reddit*:

---

<sup>4</sup> A atividade está disponível no anexo C, página 134

**Figura 7:** Print de uma discussão proposta em agosto na comunidade *r/Brasil*



Fonte:

Disponível

em:

[https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctsjrf/proponho\\_uma\\_nova\\_bandeira\\_p%C3%B3s\\_agosto\\_2019/](https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctsjrf/proponho_uma_nova_bandeira_p%C3%B3s_agosto_2019/)

A professora-pesquisadora orientou, então, que os alunos observassem a imagem, atentando-se a todos os detalhes, inclusive a apresentação da comunidade, no lado direito. Em seguida, os alunos responderam, por escrito, se entendiam as frases em inglês que aparecem na imagem. A professora perguntou se o fato de haver expressões em outro idioma dificultaria o uso do fórum de discussão e eles responderam, oralmente, que não.

Para finalizar a primeira aula, os estudantes responderam por escrito o que sentiram ao ver a imagem e a que evento ela lhes remetia. Nessa fase da atividade, houve um problema, posto que alguns alunos não se atentaram ao enunciado e, ao invés de escrever no espaço abaixo da imagem, escreveram na parte inferior da folha. Isso, porém, não interferiu nas análises.

## **Aula 2 – Leitura da reportagem**

A segunda aula teve duas etapas. Em um primeiro momento, os alunos receberam fotocópias da reportagem “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”<sup>5</sup>, publicada no site da Revista *SuperInteressante*, no dia 21 de agosto de 2019. Alunos que se voluntariaram leram a notícia em voz alta, enquanto os demais acompanharam a leitura.

<sup>5</sup> A reportagem está disponível no anexo E, página 136.

Ao final da leitura, a professora-pesquisadora perguntou se os alunos sabiam porque algumas palavras do texto estavam grifadas e eram azuis, ao que alguns estudantes responderam que elas eram hiperlinks, e que se, caso estivessem lendo o texto em algum meio digital, clicassem nelas, seriam levados a outras páginas na internet.

Logo, foram distribuídas fotocópias com a seguinte imagem:

**Figura 8:** Imagem copiada da notícia "Afina! a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?" "



Vista da Ponte Estaiada, cartão-postal de São Paulo, por volta das 16h (Jessica Bernardo/Reprodução)

Fonte: Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/afinal-a-fumaca-que-deixou-sao-paulo-no-escuro-veio-mesmo-da-amazonia/#:~:text=Para%20meteorologistas%20do%20Inmet%2C%20por%20C3%A9m,%20sim%2C%20culpa%20no%20cart%C3%B3rio.&text=Segundo%20o%20C3%B3rg%C3%A3o%20foram%20as,no%20c%C3%A9u%20da%20capital%20paulistana>

Além da imagem, a fotocópia trazia quatro perguntas<sup>6</sup> a respeito da notícia lida. As perguntas tratavam sobre a percepção dos alunos acerca do fenômeno que motivou a notícia, sobre o quão recente e pertinente era o assunto com relação ao momento da leitura, e quais os pontos de divergências eram apontados dentro do texto nas opiniões de especialistas sobre o que teria causado a escuridão no meio da tarde.

Alguns alunos não conheciam a palavra “divergência”, usada no enunciado da última pergunta, por isso, foi necessário que a professora interferisse e explicasse que, nesse contexto, a palavra era sinônimo de “diferença de opinião”.

Após as explicações necessárias, os alunos, com os textos em mãos, responderam às questões propostas. Para tal, puderam conversar com seus colegas e contaram com a ajuda da professora-pesquisadora, sempre que requisitassem.

<sup>6</sup> As perguntas estão disponíveis no Anexo D, página 135.

**Figura 9:** Resolução da segunda atividade



Fonte: arquivo pessoal da autora

### **Aula 3 - Interagindo com o fórum de discussão**

A terceira aula apresentou aos alunos a rede social *Reddit* e a comunidade *r/Brasil*, por meio de um texto curto. A professora perguntou se os alunos as conheciam e alguns responderam afirmativamente, porém, a maioria disse que nunca ouvira falar delas. Foi explicado brevemente o conceito da rede social e que as discussões das comunidades sempre partiam de uma postagem inicial, que poderia partir de uma imagem, como a apresentada na primeira aula, de um texto ou de um link que levaria a uma notícia, como a lida na aula anterior.

A fotocópia entregue aos alunos continha o texto explicativo e o *print* da postagem que deu início a uma discussão, e os alunos perceberam que a notícia da aula anterior era o texto motivador da discussão que lhes foi apresentada.

Foi demonstrado aos alunos um recorte da discussão da comunidade *r/Brasil*, uma vez que alguns comentários da discussão original continham ofensas e linguagem imprópria. A professora-pesquisadora selecionou, portanto, a interação entre dois usuários que apresentavam opiniões divergentes sobre o que teria causado a escuridão em São Paulo, no dia 19 de agosto de 2019. As duas interações trouxeram informações retiradas da notícia “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”, sendo que um dos usuários transcreveu as opiniões de diferentes institutos de pesquisas presentes na notícia, enquanto o outro as refutou.

**Figura 10:** print do recorte da discussão da comunidade *r/Brasil*

↑  
13  
↓

Posted by u/ad\_maru 7 days ago

### Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?

[super.abril.com.br/cienci...](https://super.abril.com.br/cienci...)

**Notícia**

23 Comments Give Award Share Save Hide Report

72% Upvoted

Comment as jehmosquinha

What are your thoughts?

**B** *i* ↻ ↺ </> A' 🔊 🔍 ⋮ Switch to markdown

COMMENT



↑ lfsiv 10 points · 7 days ago · edited 7 days ago  
 ↓ Até que haja uma explicação que se adeque melhor as evidências (fotos de satélite, condições atmosféricas atípicas, chuva negra, etc), a hipótese mais provável é que existe uma relação causal entre as queimadas e a fumaça que afetou parte do território brasileiro.  
 ■ Reply Give Award Share Report Save

↑ AnothrPrickInTheWall 0 points · 7 days ago  
 ↓

Institutos brasileiros de pesquisa climática deram explicações diferentes para o problema

\*\* CLIMATEMPO\*\*:  
 Grandes focos de queimadas que há vários dias são observados sobre a Bolívia, em Rondônia, no Acre e no Paraguai.

\*\* INPE\*\*:  
 A formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto. A influência dos incêndios, e do corredor de fumaça que eles formaram no centro-sul, foi descartada pelo instituto

\*\* INMET\*\*:  
 Foram as queimadas entre a Bolívia e o Paraguai que transportaram a maior parte da fumaça até os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo – restringindo a visibilidade no céu da capital paulistana.

↑ lfsiv 3 points · 7 days ago  
 ↓

\*\* CLIMATEMPO\*\*:  
 Grandes focos de queimadas que há vários dias são observados sobre a Bolívia, em Rondônia, no Acre e no Paraguai.  
 HEA que Rondônia não é parte do Brasil. Acre nem existe mesmo...

\*\* INPE\*\*:  
 A formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto. A influência dos incêndios, e do corredor de fumaça que eles formaram no centro-sul, foi descartada pelo instituto

Poxa que legal. Qual a parte de que o INPE está impedido pelo governo de apresentar os dados verdadeiros sobre as queimadas as pessoas não entenderam?

\*\* INMET\*\*:  
 Foram as queimadas entre a Bolívia e o Paraguai que transportaram a **maior parte** da fumaça até os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo – restringindo a visibilidade no céu da capital paulistana.

Desculpe se estou um pouco cético quanto aos dados provenientes do governo. Principalmente me surpreende a capacidade deles de separar a fumaça da queimada da Bolívia, Paraguai e Brasil. Ainda mais quando a foto de satélite mostra uma única fumaça enorme sobre tudo.

Primeiro não era a queimada. Agora não é a queimada no Brasil. Provavelmente só as queimadas comunistas da Bolívia e falsificada do Paraguai fazem fumaça. As queimadas capitalistas e anticorrupção do Brasil são carbono zero.

■ Reply Give Award Share Report Save

Fonte: Disponível em:  
[https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctmlf8/afinal\\_a\\_fuma%C3%A7a\\_que\\_deixou\\_s%C3%A3o\\_paulo\\_n\\_o\\_escuro/](https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctmlf8/afinal_a_fuma%C3%A7a_que_deixou_s%C3%A3o_paulo_n_o_escuro/)

Após ler a discussão, foram propostas três perguntas <sup>7</sup>que visavam fazer com que os alunos refletissem sobre como se dão as interações em um fórum de discussão e quais as informações apresentadas pelos usuários para defender seus pontos de vista. Como ocorreu nas atividades anteriores, a professora-pesquisadora esteve à disposição dos alunos para sanar

<sup>7</sup> A atividade está disponível no anexo F, página 138.



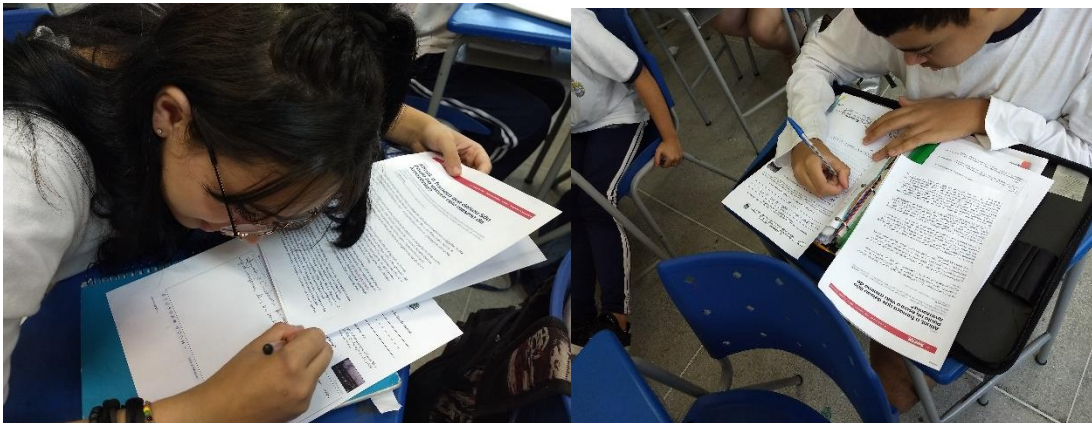
dúvidas e estes ficaram livres para conversar com seus colegas antes de escreverem suas respostas finais.

#### **Aula 4 - Interagindo com o fórum de discussão – agora chegou sua vez**

Na quarta aula, os alunos receberam fotocópias com o *print* da postagem motivadora da discussão lida na aula anterior e foram orientados a escrever um comentário dando sua opinião sobre o que teria causado o fenômeno do dia 19 de agosto. O enunciado da atividade orientava os alunos a apresentarem duas opiniões divergentes antes de defenderem aquela com a qual mais se identificavam. A professora-pesquisadora informou aos alunos que eles poderiam escrever como se estivessem na internet, ou seja, usando abreviações e outras características da linguagem usada por eles nas redes sociais.

Para ajudar os alunos na elaboração de seus textos, foram devolvidas as atividades desenvolvidas nas aulas anteriores, contendo a notícia e a discussão. Ao final da aula, as três fotocópias foram devolvidas para a professora-pesquisadora.

**Figura 11:** Alunos redigindo seus comentários



Fonte: arquivo pessoal da autora

#### **Aula 5 - Partilha**

A última aula foi dedicada ao compartilhamento das produções dos alunos. Para tanto, a professora-pesquisadora pediu o auxílio do professor de informática da escola, que ajudou na elaboração de um documento no *Google Drive*, em que a professora simulou o ambiente da comunidade *r/Brasil*, já que os computadores da escola não permitem o acesso de redes sociais.

O professor de informática auxiliou na elaboração do documento e ajudou a compartilhá-lo com os alunos. Além disso, levou os *Chromebooks* para as salas de aula para que os alunos pudessem compartilhar suas produções finais. Esta fase da atividade foi de extrema importância para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que permitiu que os alunos interagissem em um ambiente digital, dando mais significado ao estudo do gênero proposto.

O *Google Drive* permite a criação de documentos que podem ser compartilhados e editados simultaneamente por qualquer um que tenha seu acesso. Sendo assim, foi criado um documento para cada turma, simulando a página da discussão “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”, e a professora orientou os alunos que escrevessem suas opiniões nas caixas de texto que correspondessem ao seu número da chamada. Além disso, os alunos criaram *nicknames* como os dos usuários do *Reddit*.

As atividades anteriores foram devolvidas para os alunos, para que eles pudessem embasar suas opiniões, porém, a professora-pesquisadora lhes disse que não era necessário que o texto que compartilhassem no *Drive* fosse o mesmo que eles escreveram na atividade da quarta aula, desde que mantivessem sua opinião.

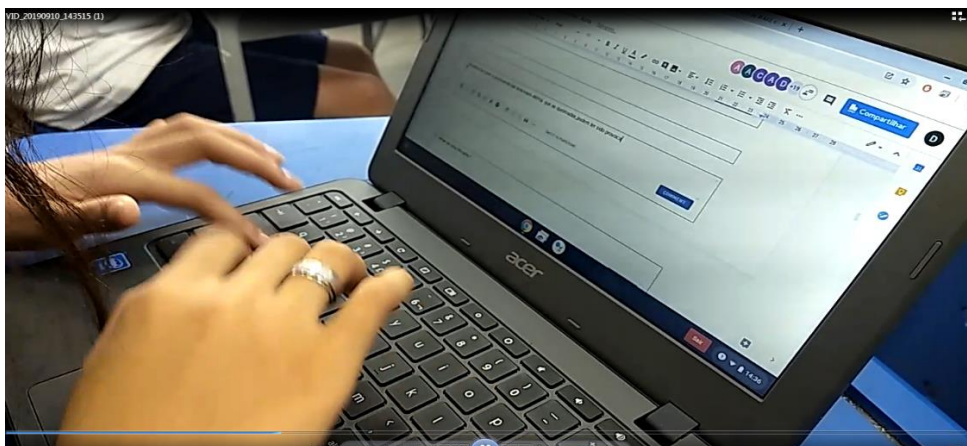
Ao final da quinta atividade, os alunos devolveram para a professora as fotocópias que usaram como base para seu texto final.

**Figura 12:** Alunos compartilhando seus comentários



Fonte: arquivo pessoal da autora

**Figura 13:** Aluna digitando seu comentário



Fonte: arquivo pessoal da autora

### 3.3 Seleção dos textos produzidos pelos discentes

O corpus desta pesquisa é constituído por 24 comentários desenvolvidos durante as aulas pelas três turmas de nono ano. Os textos foram selecionados de um total de 57 comentários.

Para a seleção das produções dos comentários analisados neste trabalho, seguimos os seguintes critérios:

- a) Presença dos alunos em, pelo menos, três aulas nas quais foram desenvolvidas as atividades;
- b) Realização de todas as atividades propostas;
- c) Interação com os textos fonte;
- d) Uso de estratégias textuais relacionadas à argumentação.

As atividades desenvolvidas no decorrer das cinco aulas foram elaboradas de modo a apresentar aos alunos a forma composicional, o estilo e o tema do gênero trabalhado, além de levá-los a refletir sobre as estratégias argumentativas usadas no texto motivador e nas discussões entre os participantes da comunidade *r/Brasil*, por esta razão a presença dos estudantes em todas as etapas das atividades, incluindo as explicações da professora-pesquisadora e a participação nas discussões entre os colegas, foi um critério para a escolha das produções analisadas nesta pesquisa.

Entretanto, a presença dos alunos nas aulas não garantiu que todos completassem as atividades propostas. Alguns alunos tinham dificuldades em leitura e escrita, o que fez com que eles não concluíssem as duas últimas atividades, que tinham foco na produção de comentários sobre a discussão lida. Na turma 9ºA, houve dificuldade no manuseio do *Chromebook* e no acesso ao documento criado no *Google Drive*, que simulava a página da comunidade *r/Brasil*, onde os alunos compartilharam seus comentários. Os alunos gastaram vários minutos para acessar a página e, quando compreenderam que podiam editar o que os colegas escreviam, passaram a apagar os comentários dos companheiros. Por esta razão, apenas seis alunos dessa turma concluíram a última atividade.

A rede de Barueri conta com aulas de informática desde os primeiros anos do ensino fundamental, porém, os alunos da EMEF Professor Alcino Francisco de Souza desenvolveram pouca autonomia com relação ao uso dos computadores, uma vez que as aulas costumam ser voltadas para atividades pedagógicas de apoio às disciplinas regulares, principalmente, Matemática.

Dos 93 alunos que participaram da realização das atividades, apenas 77 participaram em pelo menos três aulas, dos quais, 57 concluíram a última atividade, que consistiu na escrita de

um comentário on-line sobre a escuridão que assolou São Paulo na tarde de 19 de agosto de 2019.

Como a resolução das atividades e a produção dos comentários formam o corpus desta pesquisa, a conclusão das cinco atividades foi o segundo critério de escolha para as produções analisadas.

A interação dos alunos com o texto-fonte e a apropriação do discurso de outrem para a elaboração e defesa de seus pontos de vista foi o terceiro critério para a seleção dos comentários analisados neste trabalho.

Por fim, tendo como base Koch (1984) e Neves (2006), foram selecionadas as produções nas quais os alunos utilizaram modalizadores discursivos que colaboraram para o desenvolvimento dos pontos de vista defendidos em seus comentários.

## CAPÍTULO IV

### PRODUÇÃO DE COMENTÁRIOS ON-LINE A PARTIR DE REPORTAGEM NO *REDDIT/AGOSTO DE 2019*

*“É pouco provável que 100% da culpa do céu escuro seja por conta das queimadas, já que elas sempre existiram, mas elas não deixam de ter uma parcela de culpa. As fumaças trazidas pelos ventos em junção com a baixa densidade das nuvens naquele dia fez com o que o céu ficasse daquela forma, tanto que em outros estados não ficaram tão escuros dessa forma.”(M. R. – Aluno do 9º ano do EF da rede pública de Barueri)*

#### **Considerações iniciais**

Na sociedade urbana moderna há práticas de letramento que exigem dos indivíduos amplas capacidades de leitura e de escrita. Segundo Rojo e Moura (2019), ao participar de diversas práticas letradas é possível construir níveis mais avançados de letramentos e cabe à escola democratizar esse acesso. Ainda que os textos nativos digitais contem com múltiplas semioses, sua matéria prima continua sendo a escrita, portanto, “os atos de ler e escrever são ainda mais fundamentais na interação virtual que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. E isso torna relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais” (ROJO, 2007, p. 63).

O comentário on-line é um gênero em expansão que faz parte de práticas sociais letradas contemporâneas e está presente na rotina dos alunos, o que torna importante sua inserção nas aulas de Língua Portuguesa. Neste capítulo, o objetivo é analisar 24 produções escritas de alunos do nono ano do ensino fundamental, produzidas durante cinco aulas de Português em setembro de 2019, trazendo seus resultados, desde a compreensão dos roteiros de leitura às atividades de produção com suas marcas argumentativas. A avaliação da produção dos alunos indica um desenvolvimento de posicionamento crítico e uma articulação entre a leitura e a construção do ponto de vista.

O capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira, apresentaremos dois textos selecionados de espaço digital: a reportagem da Revista *Superinteressante*, “*Afinal, a fumaça*

que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia”<sup>8</sup>, e a discussão selecionada na rede social *Reddit*<sup>9</sup> sobre a escuridão que acometeu o céu paulista no meio da tarde de 19 de agosto de 2019, que teve como base a reportagem supracitada. A escolha dos textos tem como justificativa o diálogo entre as diferentes plataformas, revista digital e rede social, que gerou a interatividade digital e permitiu o surgimento de novos textos, os comentários on-line.

Na segunda seção, o foco recai na elaboração dos comentários on-line dos alunos: o uso de pseudônimos, o aumento enunciativo e a publicidade e visibilidade, características apontadas por Paveau (2017) como essenciais para definir o comentário on-line como “um tecnodiscurso segundo produzido em um espaço escrituralmente e enunciativamente contido em um ecossistema digital conectado” (p. 40, tradução nossa).

Na terceira seção, analisamos os textos em que a argumentação está presente nos comentários conversacionais, nas retomadas do texto-fonte e no uso das estratégias de paráfrase e citação.

Na quarta seção, o foco recai no uso dos modalizadores epistêmicos (Neves, 2006) e (Koch, 1985), e na sua contribuição para a elaboração e defesa do ponto de vista dos estudantes.

Na quinta seção, discutimos o resultado do processo argumentativo usado pelos alunos na escrita de seus comentários on-line e apresentamos as considerações parciais.

#### **4. 1 Seleção variada dos textos de leitura on-line e gêneros: orientação para produção de comentários**

A escolha da reportagem da *SuperInteressante* deu-se por ser uma revista de divulgação científica, publicada desde 1987. A partir de 2007, passou também para a versão on-line, deixando aberto ao público seu acervo de maneira gratuita. O acesso à revista, entretanto, não é ilimitado para os não assinantes, que podem visualizar até dez conteúdos por mês.

A versão on-line da *SuperInteressante* pode ser acessada de duas formas: pelo navegador da internet e pelo aplicativo da revista, que é exclusivo para assinantes e possibilita que as edições sejam baixadas em um dispositivo móvel. A versão disponibilizada para o

<sup>8</sup> Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/afinal-a-fumaca-que-deixou-sao-paulo-no-escuro-veio-mesmo-da-amazonia/#:~:text=Para%20meteorologistas%20do%20Inmet%2C%20por%20C3%A9m,%20sim%2C%20culpa%20no%20cart%C3%B3rio.&text=Segundo%20o%20C3%B3rg%C3%A3o%20foram%20as,no%20C3%A9u%20da%20capital%20paulistana>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

<sup>9</sup> Disponível em: [https://www.reddit.com/r/brasil/comments/ctmlf8/afinal\\_a\\_fuma%C3%A7a\\_que\\_deixou\\_s%C3%A3o\\_paulo\\_no\\_escuro/](https://www.reddit.com/r/brasil/comments/ctmlf8/afinal_a_fuma%C3%A7a_que_deixou_s%C3%A3o_paulo_no_escuro/). Acesso em 29 de agosto de 2019.

aplicativo oferece exatamente as mesmas matérias da versão impressa, enquanto, pelo navegador, os leitores têm acesso a mais conteúdo.

O texto selecionado para leitura dos alunos como ponto de partida para a produção escrita foi a reportagem “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”, disponível no site da *SuperInteressante* (21/08/2019, 15:05), e publicada no mesmo dia, às 17:31, por um usuário da rede social *Reddit*, na comunidade *r/Brasil*.

O foco da reportagem foi a escuridão repentina durante a tarde de 19 de agosto de 2019, que surpreendeu os paulistas e gerou muitas especulações quanto a suas causas. O texto da revista *SuperInteressante* apresenta as explicações dadas por especialistas de diferentes institutos meteorológicos sobre o acontecimento. O primeiro contato dos jovens com a reportagem foi com uma versão impressa, uma vez que os computadores não estiveram disponíveis em todas as aulas, deste modo, podemos descrever a atividade desenvolvida como híbrida, pois ela foi desenvolvida tendo como base textos impressos e digitais. Os alunos fizeram uma leitura linear e sequencial do texto, pois a [...] dimensão do texto no papel é materialmente definida: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva – a página é uma unidade estrutural [...] (SOARES, 2002, p. 150).

A relação do leitor com o texto impresso é, segundo Soares (2002), de visitante, uma vez que a linearidade impõe a estrutura e a sequência em que o texto deve ser lido, “o autor procura controlar o leitor, lançando mão de protocolos de leitura que definam os limites da interpretação e impeçam a superinterpretação [...]” (IBIDEM, p. 154). A atividade de leitura proposta aos alunos teve como foco as características do gênero reportagem e o tema do texto lido. A *SuperInteressante* é uma revista de divulgação científica, assim sendo, durante a atividade, os alunos refletiram sobre as explicações apresentadas pelos diferentes especialistas sobre o fenômeno que culminou na escuridão do céu paulista, às 15:00, de um dia de agosto.

Buscamos possibilitar uma recepção crítica dos alunos ao discurso científico apresentado na reportagem, assim como a apropriação das diferentes explicações para que os jovens pudessem usá-las como base para seus comentários, concordando ou refutando-as.

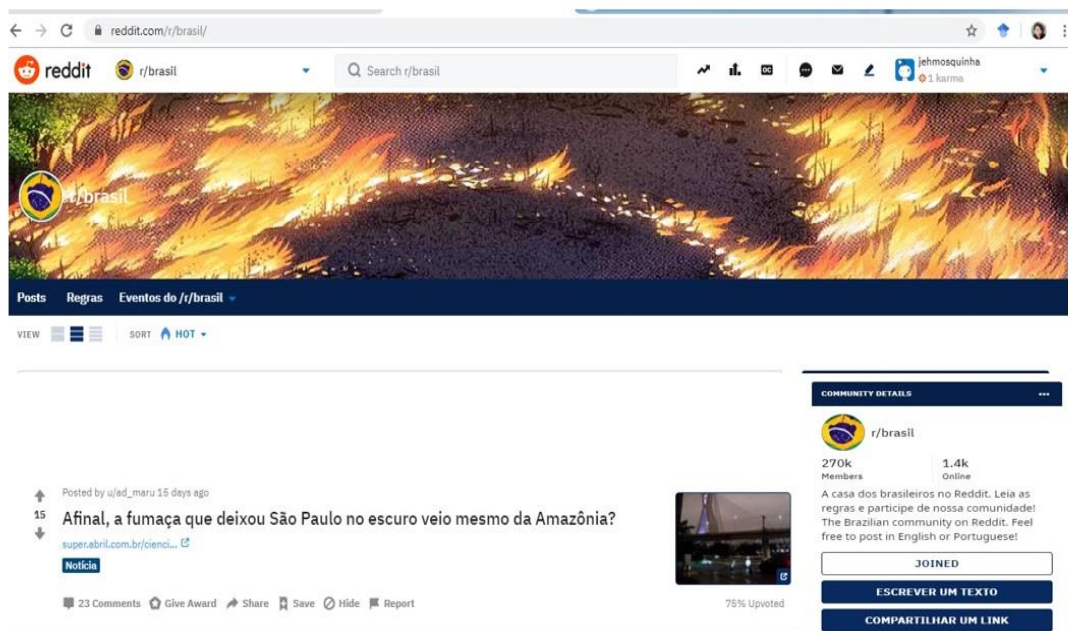
Ainda que a leitura do texto impresso não permita uma participação tão ativa do leitor, não podemos entender os estudantes como passivos diante da reportagem. A apropriação das explicações lidas proporcionou um diálogo entre o discurso científico apresentado no texto da revista *SuperInteressante*, o discurso jornalístico de outros meios de comunicação e o conhecimento prévio dos jovens, todos refletidos nos comentários on-line escritos pelos alunos.

Ao ser postada no *Reddit*, a reportagem da revista *SuperInteressante* ganhou novas dimensões, uma vez que se abriu a um diálogo mais direto com seus leitores.

O post em uma rede social é um texto digital nativo, pois é produzido diretamente em um ambiente on-line, e a relação do leitor com o texto torna-se mais ativa, de tal modo que este passa a colaborar de maneira mais livre com a construção de seus significados. Esta interação com o texto tem início em sua leitura, que, ao contrário do que ocorre no texto impresso, não precisa ser linear. O usuário da rede social pode optar por abrir o link do texto base e lê-lo ou ler os comentários dos outros participantes, por exemplo. “Na verdade, o hipertexto é construído pelo leitor no ato mesmo da leitura: optando entre várias alternativas propostas, é ele quem define o texto, sua estrutura e seu sentido” (SOARES, 2002, p. 154).

Ainda que a base dos textos digitais siga sendo a escrita, eles são compostos por múltiplas semioses que interferem em sua leitura e na construção de significados. A página da comunidade *r/Brasil* tem uma capa que fica visível no topo da tela. Esta imagem é escolhida pelos participantes da comunidade e, nos meses de agosto e setembro de 2019, a capa escolhida foi a representação das queimadas em nossas florestas, formando a bandeira brasileira. Esta ilustração foi escolhida em uma discussão ocorrida anteriormente na mesma comunidade e que fez parte da primeira atividade desenvolvida com os alunos. A postagem que deu origem à discussão usada neste trabalho, também apresenta uma imagem, que é a que ilustra a reportagem da *SuperInteressante*:

**Figura 14:** Print da página da discussão



Fonte: Disponível em:

[https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctmlf8/afinal\\_a\\_fuma%C3%A7a\\_que\\_deixou\\_s%C3%A3o\\_paulo\\_no\\_escuro/](https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctmlf8/afinal_a_fuma%C3%A7a_que_deixou_s%C3%A3o_paulo_no_escuro/)

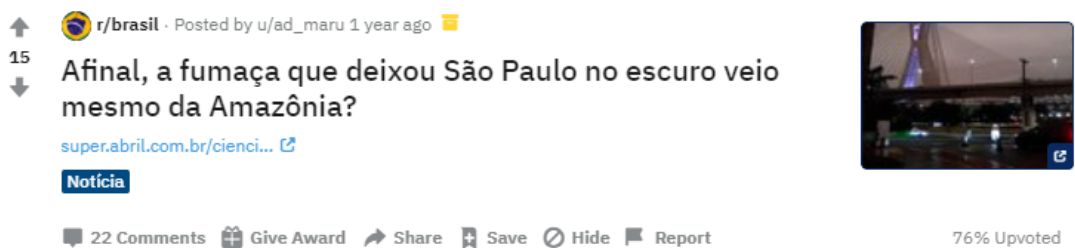


As imagens na página da comunidade *r/Brasil* no momento da realização da atividade contribuem na construção de significados do texto escrito, pois “[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem que o cercam, ou intercalam ou impregnam” (ROJO, 2007, p. 65).

Uma vez que um texto é postado, leitura e escrita são simultâneas, já que a réplica ao que é lido pode ser imediata. “Isso porque, a Internet, por sua estrutura hipertextual articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos” (IBIDEM, p. 64).

O autor da postagem na comunidade *r/Brasil* usou a pergunta que intitula a matéria como ponto de partida para a discussão proposta, não acrescentando nenhum comentário ao texto base:

**Figura 15:** Print do post feito na comunidade *r/Brasil*



Fonte: [https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctmlf8/afinal\\_a\\_fuma%C3%A7a\\_que\\_deixou\\_s%C3%A3o\\_paulo\\_no\\_escuro/](https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctmlf8/afinal_a_fuma%C3%A7a_que_deixou_s%C3%A3o_paulo_no_escuro/) Disponível em:

O post teve vinte e dois comentários de outros usuários que interagiram entre si, defendendo pontos de vista distintos sobre a razão da escuridão.

Os comentários no post caracterizam o que Paveau (2015) define como ampliação enunciativa. A reportagem “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*” passa a ser um novo texto no *r/Brasil*, uma vez que os comentários passam a fazer parte de si, sendo os leitores que interagem com ele, portanto, seus coautores ou, como os nomeia Rojo (2019), *lautores*.

No site da Revista *SuperInteressante*, o texto tem a função de informar, no post do *Reddit*, porém, a reportagem passa a ter um caráter polêmico, contrapondo diferentes pontos de vista quanto ao que teria causado a escuridão durante a tarde e gerando um debate entre os usuários da rede social.

Para a elaboração deste trabalho, foram selecionados três comentários trocados entre dois participantes da comunidade *r/Brasil*, *ifsiv* e *AnothrPrickInTheWall*, que apresentavam pontos de vistas divergentes.

**Figura 16:** Recorte dos comentários na página da comunidade *r/Brasil*

↑ Ifsiv 10 points · 7 days ago · edited 7 days ago  
 ↓ Até que haja uma explicação que se adeque melhor as evidências (fotos de satélite, condições atmosféricas atípicas, chuva negra, etc), a hipótese mais provável é que existe uma relação causal entre as queimadas e a fumaça que afetou parte do território brasileiro.  
 ■ Reply Give Award Share Report Save

↑ AnothrPrickInTheWall 0 points · 7 days ago  
 ↓

Institutos brasileiros de pesquisa climática deram explicações diferentes para o problema

\*\* CLIMATEMPO\*\*:  
 Grandes focos de queimadas que há vários dias são observados sobre a Bolívia, em Rondônia, no Acre e no Paraguai.

\*\* INPE\*\*:  
 A formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto. A influência dos incêndios, e do corredor de fumaça que eles formaram no centro-sul, foi descartada pelo instituto

\*\* INMET\*\*:  
 Foram as queimadas entre a Bolívia e o Paraguai que transportaram a maior parte da fumaça até os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo – restringindo a visibilidade no céu da capital paulistana.

↑ Ifsiv 3 points · 7 days ago  
 ↓

\*\* CLIMATEMPO\*\*:  
 Grandes focos de queimadas que há vários dias são observados sobre a Bolívia, em Rondônia, no Acre e no Paraguai.  
 HEA que Rondônia não é parte do Brasil. Acre nem existe mesmo...

\*\* INPE\*\*:  
 A formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto. A influência dos incêndios, e do corredor de fumaça que eles formaram no centro-sul, foi descartada pelo instituto

Poxa que legal. Qual a parte de que o INPE está impedido pelo governo de apresentar os dados verdadeiros sobre as queimadas as pessoas não entenderam?

\*\* INMET\*\*:  
 Foram as queimadas entre a Bolívia e o Paraguai que transportaram a **maior parte** da fumaça até os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo – restringindo a visibilidade no céu da capital paulistana.

Desculpe se estou um pouco cético quanto aos dados provenientes do governo. Principalmente me surpreende a capacidade deles de separar a fumaça da queimada da Bolívia, Paraguai e Brasil. Ainda mais quando a foto de satélite mostra uma única fumaça enorme sobre tudo.

Primeiro não era a queimada. Agora não é a queimada no Brasil. Provavelmente só as queimadas comunistas da Bolívia e falsificada do Paraguai fazem fumaça. As queimadas capitalistas e anticorrupção do Brasil são carbono zero.

■ Reply Give Award Share Report Save

Fonte: Disponível em: [https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctmlf8/afinal\\_a\\_fuma%C3%A7a\\_que\\_deixou\\_s%C3%A3o\\_paulo\\_n\\_o\\_escuro/](https://www.reddit.com/r/Brasil/comments/ctmlf8/afinal_a_fuma%C3%A7a_que_deixou_s%C3%A3o_paulo_n_o_escuro/)

Ifsiv comenta respondendo à pergunta que abre o post e que dá título à reportagem da revista *SuperInteressante*. Não é possível determinar se ele leu o texto antes de comentar a postagem. Em seguida, AnothrPrickInTheWall resume as três explicações apresentadas na reportagem como resposta a ifsiv, que retoma o comentário do outro para contradizê-lo.

Estes comentários ilustram uma definição de Amossy (2011 apud CUNHA, 2013) sobre polêmica:

Tem a forma de polarização em duas posições que se afirmam de modo dicotômico, cada uma excluindo a outra, radicalizando o debate, tornando difícil, às vezes impossível, resolvê-lo. (Dascal, 2008, p. 27, *in* Amossy, 2011). Nessas condições, diz Amossy, há uma forte presença do dialogismo marcado, através do qual o discurso polêmico tenta se apropriar da palavra do outro para melhor atacá-la (CUNHA, 2013, p. 242).

A interatividade proporcionada pelo ambiente digital permite que os alunos tenham as duas leituras da reportagem: como um texto informativo, no site da revista *SuperInteressante*, e como um texto polêmico, na comunidade *r/Brasil*. Os estudantes apropriam-se das duas leituras, tomando-as como base para a elaboração de seus pontos de vista.

#### 4.2 Características de comentários on-line presentes nos textos dos alunos

Nesta dissertação, vamos destacar três traços fundamentais do comentário on-line. A partir dos estudos de Paveau (2017) em torno do comentário on-line, que traz a seguinte definição: “um tecnodiscurso segundo produzido em um espaço escrituralmente e enunciativamente contido em um ecossistema digital conectado” (p. 40). As cinco características apresentadas a partir daí são enunciação pseudônima, relacionalidade, conversacionalidade e recursividade, aumento enunciativo e publicidade e visibilidade.

Desenvolvemos as atividades com os alunos em documentos compartilhados no Google Docs, por isso, alguns traços descritos por Paveau (2017) não puderam ser reproduzidos. A escolha em priorizar os três elementos se deve por serem marcas recorrentes nas produções dos alunos. Quanto à **enunciação pseudônima**, marca a assinatura do comentário. O usuário pode usar seu próprio nome ou um *nickname*, bem como pode optar por comentar uma publicação anonimamente. O **aumento enunciativo** refere-se ao fato de o comentário ser um tecnodiscurso segundo, ou seja, ele é produzido a partir de um tecnodiscurso primeiro (um post em rede social ou em um portal de notícias), orientando a sua leitura e impactando-o semanticamente e na produção de sentidos. E quanto à **publicidade e visibilidade**, refere-se ao quanto o comentário pode ser público e visível. Esta característica depende da configuração do site em que ele será publicado.

Durante estudos com os alunos sobre os comentários produzidos na comunidade *r/Brasil* a partir da reportagem da revista *SuperInteressante*, um aspecto marcado foi a participação dos leitores por meio de pseudônimos. Para a realização das atividades de escrita, os alunos criaram seus próprios *nicknames*, para manter a **enunciação pseudônima**. Alguns alunos preferem

manter seus nomes, seja próprio, seja segundo nome, com sobrenome ou com a abreviação; outros usam o apelido pelo qual são conhecidos por seus colegas; alguns criam apelidos a partir de seus nomes próprios, acrescentando epítetos; uma aluna optou por não assinar seu comentário. Abaixo, há doze diferentes exemplos desse uso:

### **1 – Nome e sobrenome**

r/BrunoFerreiradaSilva9ºB optou por manter seu nome, mas marcou a turma da qual fazia parte e tomou o cuidado de usar a letra r/, antecedendo seu nome, para marcar a comunidade r/Brasil, a qual ele já conhecia. Preocupou-se também em escrever seu *nickname* sem espaço entre as palavras, demonstrando conhecimento do termo tecnolinguageiro. @laura kailer manteve seu nome e sobrenome, antecedendo-os com o símbolo @, que é comumente usado em redes sociais para marcar um pseudônimo. Laura, porém, deixa espaço entre as duas palavras, o que indica que a estudante não domina a maneira como os *nicknames* funcionam.

### **2– Nome e sobrenome abreviado**

@GabrielOliveiraF usou seu nome e primeiro sobrenome, optando por abreviar seu último sobrenome. Ele usou letras maiúsculas para escrever os nomes próprios, que é uma técnica usada para separar as palavras em um *nickname*.

@nicolepp usou seu primeiro nome e as iniciais de seus dois sobrenomes. A aluna optou por usar apenas letras minúsculas.

### **3 – Nome e sobrenome com uso de parêntesis**

Entre parênteses, @Bruno Ramos Da Silva apresenta o apelido pelo qual seus colegas o chamam, (Azeitona Boladão), dialogando com seu interlocutor. Percebe-se que o aluno não domina o uso de *nicknames*, uma vez que a tradução literal do termo é “apelido”, sendo assim, Bruno poderia tê-lo usado como seu pseudônimo.

### **4 –Primeiro nome**

@Julia e @Eduardo optaram por usar seus nomes antecidos pelo símbolo @. Júlia, cujo nome é acentuado por ser uma paroxítona terminada em ditongo, não acentua seu *nickname*, o que indica que ela sabe que este tecnosigno não é acentuado.

### **5 – Primeiro nome com uso de parêntesis**

@Heitor usou seu próprio nome e demonstra ter o conhecimento de como funcionam os *nicknames*, uma vez que usou @ como forma de marcação. O jovem explica sua escolha entre parênteses (serião não tenho conta), justificando que não tem contas em redes sociais, e por isso usa o nome próprio. No formulário preenchido na primeira aula sobre os hábitos dos alunos em redes sociais, Heitor afirmou ter pouco contato com elas. O parêntesis marca um diálogo do

aluno com sua interlocutora, a professora-pesquisadora, e o uso da gíria “serião” reflete a informalidade comum à situação de escrita digital em redes sociais.

## **6 – Primeiro e segundo nomes**

@andrelucas optou por usar seu nome, que é composto. Além do uso do @, André, cujo nome é acentuado, omitiu o acento e escreveu os dois nomes sem dar espaço entre os caracteres, demonstrando saber como funcionam os *nicknames* em redes sociais.

## **7 - Segundo nome**

Deborah Katherine usou seu segundo nome como pseudônimo, @Katherine, mantendo assim sua identidade. A estudante usou o signo @, indicando o conhecimento de como funcionam os *nicknames* em algumas redes sociais.

## **8 – Sobrenome**

@kaori optou por usar seu sobrenome como pseudônimo, uma vez que é assim que os colegas e os professores a chamam.

## **9 – Nome e epíteto**

@MarianaRainhadoMundo usou seu nome próprio, porém, acrescentou o epíteto “RainhadoMundo”. Ela usou as letras maiúsculas para separar as palavras, algo comum na escrita de *nicknames*.

## **10- Apelidos**

@Vitinho, @Bia, @igão usam os apelidos pelos quais os colegas os chamam.

@Rafueda, @rafinhalinda, @Sofiazinhadaquebrada, @danilãodomangue usaram apelidos acrescidos dos epítetos “fueda”, “linda”, “daquebrada” e “domangue”. Pedro e Elder partiram de seus nomes para criarem *nicknames*, @Pedróvisque, @eldo.

Maria Eduarda usou o apelido, Duda, acrescido da letra S, abreviando seu sobrenome. Ainda que não tenha usado o signo @, não se pode dizer que a jovem desconheça o funcionamento dos *nicknames*, uma vez que não são todas as redes sociais que usam o signo.

## **11 – Nickname cujo foco não é a identidade do autor do comentário**

@oincrívelmundodePPR se diferenciou na escolha de seu pseudônimo, porque se refere ao desenho animado “O incrível mundo de Gumball” seguido das letras “PPR”. Ao explicar o sentido das letras PPR, afirma ser as de seus dois melhores amigos, Pietra e Paulo, e finaliza com a sua letra inicial. Tal procedimento marca o caráter emotivo da linguagem e a valorização dos três amigos, que juntos se ajudam nos trabalhos e discutem as atividades propostas.

## **12 - Comentário sem assinatura**

Um comentário selecionado para o corpus não foi assinado. A aluna o publicou de forma anônima, apenas sendo possível saber a autoria do texto por ela ter respeitado a regra de escrever

seu comentário no espaço em que constava o seu número de chamada. Algumas redes sociais e sites de notícias permitem que seus usuários publiquem comentários de forma anônima.

Quanto à **publicidade e visibilidade** dos comentários on-line, esta característica depende da configuração do site em que circulam, sendo comum que em blogs e portais de notícias, eles sejam públicos e visíveis para todos, enquanto em redes sociais, os usuários podem escolher quem pode ler os comentários produzidos por eles e em suas páginas pessoais.

A partir das atividades propostas por meio de documento do Google Docs, foi possível simular a página de reportagem do *Reddit* para cada turma. A fim de poder reconhecer os autores dos comentários, ainda que usassem pseudônimos ou não assinassem suas produções, foram criadas caixas de textos numeradas, assim cada aluno escreveu na caixa referente ao seu número da chamada.

Os links dos documentos foram compartilhados com os alunos que os digitaram nos *Chromebooks* disponibilizados pela escola e tiveram acesso à página após realizarem o *login* com seus e-mails institucionais. O Google Docs permite que várias pessoas editem o documento simultaneamente, observando, inclusive, as mudanças feitas pelos colegas, sendo assim, os comentários produzidos durante a aula ficaram disponíveis para todos com acesso ao link, mesmo depois de encerrada a atividade.

A publicidade e visibilidade, aliada ao caráter colaborativo do Google Docs, gerou uma interação com o apagamento de comentários na turma A do 9º ano. Quando viram que era possível que várias pessoas editassem o documento ao mesmo tempo, inclusive apagando o texto do outros, os alunos apagaram os comentários dos colegas. Esse procedimento é permitido em algumas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*. Essa possibilidade, relacionada com à conversacionalidade, é destacada por Paveau (2017) ao se referir à interação entre os participantes da discussão. O comentário publicado em espaço materialmente dedicado à partilha, pode ser gerenciado materialmente, podendo ser respondido ou, em alguns casos, apagado.

“A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205). Consideramos, portanto, o apagamento dos comentários dos alunos como uma das faces da violência verbal que acomete os gêneros digitais na atualidade. “São práticas discursivas que trazem o questionamento ético para as análises de discursos e apontam para a necessidade de um trabalho educativo que ajude a construir um debate mais cidadão na web” (CUNHA, 2013, p. 241).

Cunha (2013), retomando Auger, aponta que a violência verbal é desencadeada por conflitos interpessoais, quando há o questionamento do outro; estruturais, quando normas sociais são transgredidas; e culturais, quando há conflito entre os valores. Quanto ao apagamento dos comentários, os estudantes não visavam atacar o ponto de vista do outro, mas dificultar o desempenho da atividade. Como as regras apresentadas durante a aula presencial tinham estabelecido o caráter colaborativo, houve um rompimento de finalidade, porque era o espaço para a composição de textos em diálogo e não apagados.

Quanto à ampliação **enunciativa discursiva**, esta foi outra característica apontada por Paveau (2017) que se manteve nos comentários on-line dos alunos, pois, ao interagir com a publicação, os jovens agregaram-lhe sentido, e passaram a ser o que Rojo (2019) chama de “lautores”.

Assim como na publicação no *r/Brasil*, o texto primeiro não estava integrado à página principal da atividade, mas em um link que os alunos puderam acessar durante a sua realização. Entretanto, faz-se importante ressaltar que os estudantes tiveram acesso ao texto impresso, por isso, apenas aqueles que sentiram a necessidade acessaram a página da matéria da *SuperInteressante*. Segundo Paveau (2017), independente do espaço onde o texto primeiro encontra-se, ele será prolongado pelos comentários, pois estes são coextensivos ao texto que dá origem à postagem, formando um só discurso aumentado.

O post no Google Docs usado para a realização da atividade seguiu aberto para comentários, do mesmo modo em que ocorre em uma publicação em rede social. A maior parte dos comentários foi escrita durante as aulas, embora os estudantes tivessem o link de acesso à página. Desse modo, puderam retomar a atividade nas suas casas, como Rafaela (@oincrívelmundodePPR) o fez. Essa etapa da escrita encerrou no dia 12 de setembro de 2019, finalizando a proposta didática que começou no dia 03 de setembro.

### **4.3 Dialogando com a reportagem do *Reddit***

Para a composição do corpus desta dissertação, selecionamos os comentários que apresentam marcas de apropriação do discurso do outro na elaboração e na defesa dos pontos de vista dos alunos.

Os comentários escritos pelos estudantes enquadram-se na categoria proposta por Paveau (2017) de comentários conversacionais, podendo ser definidos, mais especificamente, como discursivos, uma vez que eles retomam o texto primeiro para fazer apontamentos sobre o

seu conteúdo, concordando ou discordando, acrescentando informações e ampliando-o, bem como tomando-o como base para seus pontos de vista.

A definição de comentários conversacionais discursivos vai ao encontro da ideia apresentada por Bakhtin (2015, p. 52), de que o “discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto”. É este caráter responsivo que nos permite definir os comentários on-line como um gênero argumentativo, uma vez que, segundo Fiorin (2018b, p. 29), todos “os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso”.

A maioria dos estudantes baseou-se em explicações apresentadas no texto que serviu como base para a atividade para formular e defender seus pontos de vista. Para melhor organização das análises, separamos os comentários de acordo com os procedimentos utilizados pelos alunos para retomarem a reportagem da Revista *SuperInteressante*: paráfrase e citação.

Abaixo há exemplos de comentários em que os alunos retomam a reportagem postada na comunidade *r/Brasil* por meio de paráfrases:

“@Rafueda

Institutos brasileiros de pesquisa deram explicações divergentes, como: Grandes focos de queimadas observados sobre RO, AC e PY (Climatempo); Em divergência, O INPE explicou que a formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto, descartando a influência de incêndios. Há mais explicações, porém em meu ponto de vista, a hipótese que mais se adequa é que realmente as queimadas afetaram uma fração do território brasileiro, mas eu posso estar errada. :)” (Grifos nossos).

@Rafueda parafraseia dois trechos da matéria nos quais dois institutos apresentam diferentes explicações para o fenômeno:

“Institutos brasileiros de pesquisa climática deram explicações diferentes para o problema. De acordo com o Climatempo, a fumaça originada por queimadas na região amazônica teria sua parcela de culpa no problema” (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, on-line, on-line, grifos nossos).

“Especialistas do Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), no entanto, deram uma explicação diferente: a formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto” (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, on-line, on-line, grifos nossos).

A jovem fez alterações no texto original, como trocar a palavra “diferente” por “divergente”; excluir o adjunto adnominal “climática” do substantivo “pesquisa”, e transformar “Inpe” em sujeito do verbo “explicar”, diferentemente do texto base em que o sujeito era “especialistas do Inpe”.



Ao parafrasear trechos do texto base, @Rafueda prepara-se para apresentar o seu ponto de vista, concordando com a primeira explicação apresentada na matéria de que as queimadas teriam sido responsáveis pela escuridão. A aluna apresenta sua opinião por meio de uma oração subordinada substantiva predicativa: “**a hipótese que mais se adequa é que realmente as queimadas afetaram uma fração do território brasileiro [...]**”, que retoma a informação apresentada anteriormente.

“@Pedróvisque

***Acredito que grande parte dessa fumaça veio sim da Amazônia, mas não totalmente. Os ventos colaboraram para que a fumaça das queimadas na Bolívia e no Paraguai viessem para o sul do país fazendo com que o céu de São Paulo e outros estados ficassem pretos.***

*Estaria mentindo se dissesse que nada disso tem haver [sic] com os grandes focos de queimadas registradas na Amazônia, sendo que sempre houve e só agora que isso nos atingiu podemos ver com clareza que a sociedade só se preocupa com aquilo que está ao seu redor.” (Grifos nossos).*

O início do comentário dialoga com o título da reportagem postada na comunidade *r/Brasil*, por meio do período “**Acredito que grande parte dessa fumaça veio sim da Amazônia, mas não totalmente**”. O verbo “acredito” introduz uma oração subordinada substantiva objetiva direta que acrescenta o ponto de vista que o autor defenderá ao longo de seu comentário: de que a escuridão na tarde do dia 19 de agosto de 2019 foi causada pelas queimadas na região Centro Oeste e Norte do país, bem como em países vizinhos.

@Pedróvisque parafraseia um trecho da reportagem para embasar seu ponto de vista:

“Segundo o documento, a passagem da frente fria fez o vento de camadas mais altas da atmosfera (entre mil metros e 5 mil metros de altitude) mudar de direção. Com isso, a fumaça acabou ‘direcionada para o estado de São Paulo, mas também para a região sul de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná’ (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, on-line, on-line, grifos nossos).

“@Julia

*o motivo que deixou o céu de São Paulo [sic] e Mato grosso do sul escuro foi por causa das queimadas que ocorreu ao nosso redor e no nosso país [sic]. As queimadas que ocorreram na Bolívia, Paraguai e da Rondonia ajudou [sic] a deixar o céu de São Paulo escuro” (Grifos nossos).*

@Julia apresenta a paráfrase, por meio de uma oração subordinada adverbial causal, “**por causa das queimadas que ocorreu ao nosso redor e no nosso país**”, de uma das explicações apresentadas na reportagem, com a qual ela formula seu ponto de vista de que as queimadas foram responsáveis pelo fenômeno observado:

“Segundo o órgão, foram as queimadas entre a Bolívia e o Paraguai que transportaram a maior parte da fumaça até os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo – restringindo a

visibilidade no céu da capital paulistana” (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, on-line, grifos nossos).

“@Heitor(serião [sic] não tenho conta)  
Eu acredito que a fumaça não veio apenas da Amazônia, mas também de outros países próximos do Brasil, como o Paraguai, Bolívia e etc. Uma boa parte da fumaça que escureceu o céu pode ter vindo do Norte, sendo resultado de muitas queimadas naquela região.”

“Estudos do INMET mostram que, dois dias antes do céu ter escurecido, houveram 180 focos de incêndios em Corumbá, na Tríplice Fronteira (fronteira da Bolívia, Paraguai, e Brasil). Estudos meteorológicos feitos no dia do acontecimento (19/08) mostram que houve uma frente fria se aproximando do Brasil no dia. Esses estudos mostram que é possível a fumaça dos outros países tenha sido levada para a região de São Paulo” (Grifos nossos).

@Heitor apresenta seu ponto de vista com a oração subordinada substantiva objetiva direta, “**Eu acredito que a fumaça não veio apenas da Amazônia**”, que é uma resposta direta ao título da reportagem e da discussão, “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”. Dando continuidade, o aluno parafraseia um parágrafo da reportagem apresentando a explicação dada pelo INMET de que as queimadas em outros países também teriam causado a escuridão na tarde de 19 de agosto de 2019. @Heitor evoca diretamente o instituto e, uma vez mais, utiliza, respectivamente, uma oração subordinada substantiva objetiva direta e uma oração subordinada substantiva predicativa para legitimar o seu ponto de vista: “que [...] **houveram 180 focos de incêndios em Corumbá, na Tríplice Fronteira (fronteira da Bolívia, Paraguai, e Brasil)**” e “**é possível a fumaça dos outros países tenha sido levada para a região de São Paulo**”.

Parte deste material é de origem local e oriundo da Amazônia, mas outra parte considerável, talvez a predominante, de queimadas de grandes proporções, originadas nos últimos dias perto da tríplice fronteira[Bolívia, Paraguai e Brasil], próximo da região de Corumbá, no Pantanal Sul-Matogrossense”, disse o Inmet, em nota técnica enviada à SUPER. Dados do Inpe mostram que entre os dias 17 e 18 de agosto, foram contabilizados 180 focos de incêndio em Corumbá. Nenhum outro lugar do país queimou tanto no mesmo período (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, on-line, grifos nossos).

@Heitor confunde os Institutos citados no texto, porém, ao evocar “Estudos do INMET” e “Estudos meteorológicos”, o autor atribui ao instituto a responsabilidade da informação, de tal modo que resulta em um argumento de autoridade que reforça o ponto de vista apresentado.

“@oincrívelmundodePPR  
As queimadas q aconteceram na Amazônia tem [sic] sim uma certa culpa pela escuridão aqui na cidade de SP mas, segundo alguns institutos essa fumaça veio também da Bolívia e do Paraguai. Agora fica difícil de saber se essas notícias são verdadeiras ou não,pq [sic] até onde eu sei o INPE foi “bloqueado” pelo governo de apresentar as informações certas para a população brasileira.....” (Grifos nossos).

@oincrívelmundodePPR comentário apresenta o seu ponto de vista e afirma que as queimadas da região amazônica causaram a escuridão em São Paulo. Ela acrescenta, por meio de uma oração coordenada adversativa, a informação de que as queimadas que assolaram a Bolívia e o Paraguai também contribuíram para o fenômeno, parafraseando uma explicação que foi apresentada na matéria “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”:

Parte deste material é de origem local e oriundo da Amazônia, mas outra parte considerável, talvez a predominante, de queimadas de grandes proporções, originadas nos últimos dias perto da tríplice fronteira[Bolívia, Paraguai e Brasil], próximo da região de Corumbá, no Pantanal Sul-Matogrossense”, disse o Inmet [...] (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, on-line, grifos nossos).

A autora usa ainda, na formulação de seu ponto de vista, uma informação que circulou nos meses anteriores à realização das atividades, que foi o desentendimento do governo do presidente Jair Bolsonaro com o então diretor do Inpe, Gustavo Galvão, que resultou na exoneração do cientista, uma vez que o presidente discordava dos dados apresentados pelo instituto de pesquisa sobre as queimadas na Amazônia.

“*Duda S*

*Na minha opinião, as queimadas que ocorreram na floresta Amazônica tiveram sim uma parcela de culpa, mas seria hipocrisia da minha parte dizer que a culpa é toda delas. Até porque as nuvens densas e baixas já seria [sic] o suficiente para explicar a escuridão em São Paulo, e, também a poluição contribui com tudo isso.*” (Grifos nossos).

Duda não excluí a possibilidade de as queimadas na Amazônia terem uma parcela de participação na tarde sombria que assolou a capital paulista, porém, por meio de uma oração coordenada adversativa, “mas seria hipocrisia da minha parte dizer que a culpa é toda delas”, a autora descarta a hipótese de que apenas os incêndios teriam causado a escuridão. Duda parafraseia a explicação do Inpe apresentada na reportagem: “a formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto” (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, on-line, grifos nossos), e acrescenta a poluição como possível responsável. Para unir as duas informações, a jovem utilizou uma oração coordenada aditiva.

“@eldo Kkkk, na minha opinião o dia ficou escuro pq as nuvens estavam densas e alguma coisa lá que tava [sic] escrito no texto de ontem. O ocorrido foi em 19 de agosto deste ano, eu acho que é por causa da umidade trazida por uma frente fria que chegou no litoral Paulista na segunda-feira” (Grifos nossos).

@eldo apresenta seu ponto de vista sobre o tema no início do comentário, retomando a explicação apresentada pelo Inpe de que a escuridão no meio da tarde paulistana foi causada

por um fenômeno meteorológico, “**as nuvens estavam densas**”, e continua citando outros esclarecimentos apresentados no texto, mas sem especificá-los. Ao datar a leitura do texto com o advérbio “ontem”, podemos entender que o jovem não a retomou para a elaboração de seu comentário. O jovem finaliza com a sustentação de sua opinião, e, para tanto, utiliza-se de uma oração subordinada subjetiva objetiva direta, “**é por causa da umidade trazida por uma frente fria que chegou no litoral Paulista na segunda-feira**”, parafraseando o segundo parágrafo da matéria: “O fenômeno foi explicado por uma combinação atípica: a chegada de uma frente fria vinda do litoral do estado (que trouxe umidade do oceano), nuvens baixas carregadas e, principalmente, a presença de névoa seca” (SUPERINTERESSANTE, agosto de 2019, on-line, grifos nossos).

A citação das explicações apresentadas na reportagem postada na comunidade do *Reddit* também foi um procedimento muito adotado pelos alunos, como exposto nos comentários a seguir:

*“Tanto as queimadas [sic] na floresta amazônica quanto no pantanal podem ter influenciado para que o céu ficasse escuro, porém, após o dia 19/08 o céu não continuou escuro mesmo a floresta ainda estando em chamas. Creio que o motivo desse fenômeno foi em maior parte culpa das nuvens densas e baixas, que já seriam o suficiente para explicar a escuridão (a aluna não assinou seu comentário.” Grifos nossos).*

A estudante retoma as explicações apresentadas na reportagem de que as queimadas em dois pontos do Brasil poderiam ser as causas do breu, porém as rechaça como responsáveis pela escuridão no céu paulista, uma vez que, segundo ela, o fenômeno foi pontual. Seu ponto de vista é apresentado na oração subordinada substantiva objetiva direta, “**o motivo desse fenômeno foi em maior parte culpa das nuvens densas e baixas [...]**”, em que ela cita a explicação do Inpe apresentada na reportagem.

*“@rafinhalinda*

*Em minha opinião, o céu escuro em São Paulo foi causado realmente por nuvens densas, e por conta da frente fria que trouxe resquícios do fogo. As queimadas vem [sic] acontecendo a [sic] muito tempo, em vários lugares, mesmo assim, nunca ocorreu algo parecido em lugar nenhum” (Grifos nossos).*

@rafinhalinda começa seu comentário citando as explicações apresentadas na matéria da *SuperInteressante* que representa o seu ponto de vista. Para isso, a jovem utiliza-se de orações coordenadas aditivas, unindo as opiniões do Inpe (nuvens densas) e do Clima tempo (a frente fria que trouxe resquícios de fumaça).

*“@MarianaRainhadoMundo*

*É pouco provável que 100% da culpa do céu escuro seja por conta das queimadas, já que elas sempre existiram, mas elas não deixam de ter uma parcela de culpa. As fumaças trazidas pelos ventos em junção com a baixa densidade das nuvens naquele dia fez [sic] com o que o céu*

*ficasse daquela forma, tanto que em outros estados não ficaram tão escuros dessa forma” (Grifos nossos).*

@MarianaRainhadoMundo aponta que desacredita que haja uma única explicação para a escuridão que surpreendeu os paulistanos no meio da tarde, dialogando com o texto motivador que apresenta várias explicações para o fenômeno meteorológico, para tanto, ela usa uma oração subordinada substantiva subjetiva para apresentar o seu posicionamento: “**É pouco provável que 100% da culpa do céu escuro seja por conta das queimadas**”. Na oração adversativa que segue, a aluna cita um trecho da matéria em que há a explicação do instituto Climatempo: “*mas elas não deixam de ter **uma parcela de culpa***”. A aluna segue seu comentário citando outra parte da matéria, desta vez, referindo-se à explicação dada pelo INPE: “*As fumaças trazidas pelos ventos em junção com a **baixa densidade das nuvens** naquele dia [...]”*”.

Mariana utiliza-se de dois discursos diferentes presentes no texto para defender o seu ponto de vista de que o fenômeno meteorológico que causou a escuridão no céu de São Paulo na tarde do dia 19 de agosto de 2019 não teve uma causa única, mas que foi causado por um conjunto de fatores (as queimadas e as nuvens baixas).

*“@Vitinho - Em relação às fumaças e a escuridão que chegaram nas regiões de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso, **eu acho que a Amazônia não tem tanta culpa por ser um pouco distante, porém tem uma leve influência.***

*Juntando as queimada [sic] da Bolívia e do Paraguai, com as queimadas na Amazônia e a frente fria com nuvens baixas carregadas foi o que causou o fenômeno da escuridão (é, é assim q eu chamo kkk). Mas as pesquisas dos cientistas lá acho que me contrariam um pouco, as pesquisas do INMET e INPE lidas nos textos dizem outras coisas.*

*Minha conclusão e o que eu acho é **que a chegada da frente fria juntamente com as queimadas foram os responsáveis**” (Grifos nossos).*

@Vitinho apresenta o seu ponto de vista de que as queimadas na Amazônia não teriam sido as únicas responsáveis pela escuridão. Segundo o autor do comentário, houve uma conjunção de fatores, que incluíram as queimadas e a frente fria, ambas citadas no texto base e apresentadas pelo aluno por meio de orações subordinadas substantivas completivas nominais.

*“@andrelucas  
**Acho que as queimadas na Amazônia influenciaram sim para o céu [sic] ter ficado escuro,** mas não acredito que o incêndio [sic] na Amazônia seria capaz de escurecer o céu de São paulo [sic] sozinho” (Grifos nossos).*

@andrelucas inicia seu comentário com uma oração subordinada objetiva direta que responde diretamente à pergunta feita no título da reportagem usada como base para a atividade

e cita uma das explicações apresentadas no texto: “**Acho que as queimadas na Amazônia influenciaram sim para o céu [sic] ter ficado escuro**”. Entretanto, ele continua seu texto com uma oração coordenada adversativa na qual nega que as queimadas tenham sido as únicas responsáveis pela escuridão do céu paulista.

“@danilãodomangue  
**Minha opinião é que toda a fumaça veio das imprudentes queimadas na Amazônia que queimou [sic] grande parte do território Amazônico e com isso proporcionou grandes fumaças pretas e com os ventos fortes trouxeram para os outros estados brasileiros essa fumaça, no meu ponto de vista a maior parcela de culpa do céu preto foi as queimadas que ocorreram na Amazônia**” (Grifos nossos).

@danilãodomangue apresenta o seu ponto de vista no início do comentário, afirmando que a escuridão foi causada pelas queimadas na Amazônia. A afirmação, que cita uma das explicações apontadas no texto base, é apresentada por meio de uma oração subordinada substantiva predicativa. Ao classificar as queimadas como “imprudentes”, Danilo demonstra vê-las de maneira negativa.

“@igãopor um lado ss, **acho que teve mais influencia [sic] das queimadas na amazonia [sic] e nos nossos países [sic] vizinhos** nn acredito muito nessa teoria que nuvens densas escureceram o céu de sp” (Grifos nossos).

@igãopor dialoga diretamente com o título da reportagem e com a pergunta que dá início à discussão no *r/Brasil*, citando duas das hipóteses apresentadas no texto base na oração subordinada substantiva objetiva direta “**acho que teve mais influencia [sic] das queimadas na amazonia [sic] e nos nossos países [sic] vizinhos**”, ao mesmo tempo em que rechaça a explicação apresentada pelo Inpe, sobre as nuvens densas.

“@kaori  
**eu acho q a escuridão veio da Amazônia** pois a fumaça das queimas influenciou muito São Paulo a ficar escuro” (Grifos nossos).

O comentário de @kaori apresenta seu ponto de vista por meio de uma oração subordinada substantiva objetiva direta, que concorda com a informação do *Clima Tempo* apresentada na reportagem da *SuperInteressante*, que as queimadas da região amazônica causaram a escuridão em São Paulo.

“@Bruno Ramos Da Silva ( vulgo Azeitona Boladão)  
**Bom eu acho que a Amazônia teve parte da culpa, mas também a fumaça veio para São Paulo por causa do climatempo que mudou o vento de direção**” (Grifos nossos).

@Bruno defende seu ponto de vista já no início de seu comentário, apresentando-o com

uma oração subordinada substantiva objetiva direta, “**eu acho que a Amazônia teve parte da culpa**”. O aluno retoma o texto base, por meio de uma oração coordenada adversativa, e cita o Clima Tempo para afirmar que a mudança de direção dos ventos trouxe a fumaça para São Paulo.

“@GabrielOliveiraF

***A fumaça veio SIM das queimadas, mas a opinião dos que acham que nuvens baixas e densas pode sim estar certa e essas nuvens contribuíram para escurecer o céu***” (Grifos nossos).

Apesar de iniciar seu comentário com um enfático “sim” escrito em caixa alta, o aluno não se compromete com a afirmação de que a fumaça das queimadas escureceu o céu, uma vez que ele segue seu comentário com uma conjunção adversativa, citando a explicação apresentada pelo Inpe de que um fenômeno meteorológico poderia ter causado a escuridão.

“@laura kailer

***bem eu acho que a escuridão no céu de São paulo [sic]pode ter sido realmente causada pelas queimadas, mas não só na Amazônia mas também por queimas em outros lugares. E também pode ser por conta de nuvens baixas***” (Grifos nossos).

@laura cita duas explicações apresentadas na reportagem, as queimadas na região amazônica e na Bolívia e no Paraguai, para formular sua opinião sobre o tema. Ela, porém, não se compromete com as hipóteses, uma vez que termina seu comentário citando a explicação do Inpe que nega a influência das queimadas ao afirmar que a escuridão foi causada por nuvens baixas.

“@Bia ah sei **La acho mesmo que a fumaça veio sim da Amazonia** eu achei bem interessante mais eu fiquei triste pq [sic] matou muito animal muita Arvore e isso e bem ruim

*dizem que **E por causa do Eclipsis** [sic] que atingiu a Amazonia passou na televisao a Acoontencimento [sic] mais ainda ta Quimada [sic] Por Que foi muito forte a Quimada [sic] Mais [sic] E bem TRISTE”* (Grifos nossos)

@Bia defende a hipótese de que a fumaça que atingiu São Paulo tenha vindo das queimadas na Amazônia e, para isso, usa uma oração subordinada substantiva objetiva direta para citar a reportagem da *SuperInteressante*. Porém, a jovem acrescenta a possibilidade de que um eclipse poderia também ser uma das causas da escuridão.

A reportagem postada na comunidade do *Reddit* que serviu como base para a atividade apresenta diferentes explicações sobre o que teria causado a escuridão vespertina, todas relacionadas às queimadas e a fenômenos meteorológicos. O texto primeiro não apresenta a poluição como responsável pelo fenômeno observado na tarde de 19 de agosto de 2019, porém essa era uma explicação que circulava em outros veículos de comunicação, como o jornal *Correio Brasiliense*:

Segundo a meteorologista Helena Balbino, do Instituto Nacional de Meteorologia (Inmet), o fenômeno foi causado pela convergência de massas de ar vindas de localizações diferentes, como ventos do Sudeste e do Norte. "Isso fez com que São Paulo estivesse imersa em uma nuvem com muitas partículas poluentes", explica. Em outras palavras, as nuvens que causaram a escuridão no meio da tarde são compostas de aerossóis e partículas provenientes do excesso de poluição urbana (CORREIO BRASILIENSE, agosto de 2019, on-line).

Como o assunto repercutiu nas redes sociais e nos meios de comunicação tradicionais, como jornais televisivos, os alunos puderam basear-se em informações que não constavam na reportagem postada no *Reddit* para elaborarem seus pontos de vista sobre o assunto. Apresentamos abaixo comentários que citaram as explicações apresentadas pela reportagem da *SuperInteressante* para refutá-las e apresentar como uma possível causa do breu a poluição da capital paulista.

“@Sofiazinhadaquebrada

*As queimadas no Brasil vem [sic] acontecendo a [sic] muito tempo e não só as queimadas mas existe [sic] inúmeros tipo de poluição.*

*No mês de agosto aconteceu o maior número de queimadas em um só dia causando um grande desastre no estado da Amazônia e trazendo um problema também para São Paulo.*

*Eu acredito que isso só aconteceu porque juntou a fumaça das queimadas junto com os resíduos de poluição e com os ventos fortes do mês de agosto trouxe toda a fumaça para o estado de São Paulo, deixando o céu preto em plena tarde do dia 19 de agosto” (Grifos nossos).*

@Sofiazinhadaquebrada não nega que as queimadas tenham sido responsáveis pela escuridão, porém, a jovem aponta a existência da poluição que, em conjunto com os resíduos dos incêndios, teriam causado o fenômeno. O ponto de vista da aluna é apresentado em uma oração subordinada substantiva objetiva direta em que ela apresenta as queimadas, citando a reportagem usada como base para a atividade, e a poluição como responsáveis pela tarde escura que surpreendeu os paulistas.

“@nicolepp

*na minha opinião o céu ficou escuro em São Paulo por conta das queimadas na amazonia [sic],*

*o ceu [sic] de São Paulo ja é bastante poluido [sic] a fumaça e a poluição juntas causaram isso. :)”*

@nicolepp apresenta seu ponto de vista com uma oração subordinada adverbial causal, na qual cita a explicação do Clima Tempo sobre as queimadas da Amazônia. Porém, ela acrescenta a informação sobre a poluição, divulgada em outros meios de comunicação, afirmando que ambas as causas poderiam ter causado a escuridão durante a tarde.



***“r/BrunoFerreiradaSilva9ºB***

*Não, **eu acho que a fumaça veio da poluição**, no dia, o clima havia esfriado de um dia para outro, então, o solo se resfriou rapidamente. O ar quente continua a subir, mas o ar frio mais próximo ao solo, que é mais denso, fica parado. Dessa forma, a poluição também fica retida perto da superfície. É a chamada camada de inversão.*

*A escuridão aconteceu em agosto (inverno), e no inverno, a liberação de poluição, aumenta em 80% em lugares com muitas indústrias e veículos, onde São Paulo [sic] facilmente se inclui.*

*Então isso poderia ser o porque da escuridão, **não poderia ser a fumaça, pois os outros estados não tiveram tal escuridão, se fosse fumaça, eles teriam visto dias, talvez semanas antes do dia 19 de agosto**” (Grifos nossos).*

Bruno apresenta seu ponto de vista no início do comentário, por meio de uma oração subordinada substantiva objetiva direta, **“eu acho que a fumaça veio da poluição”**. Ele é enfático ao afirmar que a causa da escuridão que assolou a Grande São Paulo foi a poluição e apresenta argumentos baseados na meteorologia para apoiar sua opinião. Apenas no final de seu comentário o autor cita a reportagem postada no *r/Brasil* para refutar a hipótese de que o fenômeno teria sido causado pelas queimadas.

*@Eduardo colocaram fogo na amazonia [sic] saiu fumaça o céu ficou preto*

@Eduardo, por meio de duas orações coordenadas, apresenta o seu ponto de vista ao citar uma das explicações apresentadas na reportagem postada no *r/Brasil* que a causa de o céu ter escurecido no meio da tarde foi a queimada na Amazônia. Faz-se importante que reportemos que Eduardo é um aluno com dificuldades de aprendizagem, e por isso contou com o apoio da professora na realização das atividades.

*“@katherine bom o presidente jair [sic] Bolsonaro afirma que as queimadas, podem ter sido provocada por organizações governamentais (ongs), será que ele tem como provar isso. sim, ele afirma que os ambientalistas fica de olho nas observações dos satélites. mas a ong em sua defesa fala que isso é um absurdo por que o principal objetivo da ong é priorizar o meio ambiente na minha opinião é o presidente que fez tudo isso pra chamar atenção, pra sair dessa história como herói”*

@katherine foi a única cujo comentário não retomou diretamente a reportagem da *SuperInteressante* postada no *Reddit*. Para formular seu ponto de vista, ela recorreu a informações que circularam em diversos meios de comunicação sobre a maneira como o presidente Jair Bolsonaro lidou com a questão das queimadas. Porém, ainda que a aluna não cite diretamente a matéria da *SuperInteressante*, seu comentário guarda relação com o texto devido à sua temática.

Os comentários analisados demonstram que os alunos retomaram o conteúdo da reportagem lida durante o desenvolvimento das atividades e buscaram informações adicionais

que circularam em outras fontes para formularem seus pontos de vista, por meio de paráfrases e citações.

Notamos em nossas análises o que Volóchinov (2018) define como “discurso alheio”:

[...] o enunciado alheio não é apenas o tema do discurso: ele pode, por assim dizer, entrar em pessoa no discurso e na construção sintática como seu elemento construtivo específico. Nesse caso, o discurso alheio mantém a sua independência construtiva e semântica, sem destruir o tecido discursivo do contexto que o assimilou (VOLÓCHINOV, 2018, p. 249).

Ao introduzirem o discurso do outro em seus textos, há o predomínio de sentenças complexas, ou seja, as que têm mais de um verbo, e podemos notar a preferência pela sintaxe subordinada nas produções. “Desse modo, as formas de transmissão do discurso alheio expressam a *relação ativa* de um enunciado com outro, não no plano temático, mas nas formas construtivas estáveis da própria língua” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 251). Bakhtin (2015) chama este tipo de construção de híbrida, ou seja, “um enunciado que, por seus traços gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um falante, mas no qual estão de fato mesclados dois enunciados [...], dois universos semânticos e axiológicos” (BAKHTIN, 2015, p. 84).

#### 4. 4 Impressão das marcas enunciativas nos comentários

A maioria dos comentários selecionados para compor o corpus desta dissertação apresenta modalizadores discursivos que indicam o grau de engajamento de seus autores com relação às informações retomadas da reportagem da *SuperInteressante* postada na comunidade do *Reddit, r/Brasil*. A modalização do discurso nos comentários dos alunos contribui para o desenvolvimento e a defesa de seus pontos de vista.

Segundo Volóchinov (2018), enunciado é moldado por sua orientação social, sendo determinado pelos participantes do evento, tanto os que estão presentes quanto os ausentes, de tal forma que o obriga a soar de uma maneira específica. “*A estrutura do enunciado é puramente social*. O enunciado, como tal, existe entre os falantes” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 225).

O enunciado, portanto, reflete a sociedade e os participantes do diálogo, modalizando-se de acordo com esses.

O conceito de modalidade concilia, segundo Neves (2006) a tradição lógica e a tradição linguística. Neves (2006) retoma Kiefer (1987) e apresenta três conceitos de modalidade: expressão de possibilidade e de necessidade (alética/epistêmica/deôntica); expressão de atitudes proposicionais; expressão de atitudes do falante. Neste trabalho, abordaremos a primeira expressão, observando as marcas enunciativas epistêmicas nos comentários dos alunos.

A modalidade epistêmica envolve uma atitude do falante relacionada com a fonte do conhecimento, com a qual ele pode ou não estar comprometido. “Essa ‘informação epistêmica’ é definida como a qualificação da informação em termos de sua origem ou da própria atitude do falante (crença, dúvida, etc.)” (NEVES, 2006, p. 164).

A avaliação epistêmica revela os graus da modalidade no eixo do conhecimento, situando-se “em algum ponto do *continuum* que, a partir de um limite preciso, onde se encontra o (absolutamente) certo, se entende pelos indefinidos graus do possível” (IBIDEM, p. 172). No extremo da certeza, há um enunciador que assevera como verdadeiro ou falso o conteúdo de seu enunciado; por outro lado, muitos enunciados oferecem um discurso com marcas do possível acompanhados de elementos lexicais que implicam incerteza.

A escolha dos modalizadores está relacionada ao estilo dos enunciados, pois “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2016, p. 22). O estilo, porém, não pode ser confundido aqui como um reflexo da individualidade dos sujeitos, mas como um elemento indissociável dos gêneros do discurso que se inscreve na língua e em seu uso situado historicamente.

Para melhor organização de nossa análise, os comentários foram separados de acordo com as expressões que os modalizam. A maioria dos alunos utilizou a expressão “eu acho que” para introduzir os seus pontos de vista, sendo que alguns usaram variações, como “eu acredito que”, indicando que nos “enunciados em primeira pessoa, o locutor legitima espaço para registrar sua opinião – ao situar seu enunciado no campo graduável do possível -, e confessando suas dúvidas e incertezas, ganhar em credibilidade [...]” (NEVES, p. 173).

*r/BrunoFerreiradaSilva9ºB*

*Não, eu acho que a fumaça veio da poluição, no dia, o clima havia esfriado de um dia para outro, então, o solo se resfriou rapidamente. O ar quente continua a subir, mas o ar frio mais próximo ao solo, que é mais denso, fica parado. Dessa forma, a poluição também fica retida perto da superfície. É a chamada camada de inversão.*

*A escuridão aconteceu em agosto (inverno), e no inverno, a liberação de poluição, aumenta em 80% em lugares com muitas indústrias e veículos, onde São Paulo [sic] facilmente se inclui.*

*Então isso poderia ser o porque [sic] da escuridão, não poderia ser a fumaça, pois os outros estados não tiveram tal escuridão, se fosse fumaça, eles teriam visto dias, talvez semanas antes do dia 19 de agosto” (Grifos nossos).*

Bruno inicia seu comentário respondendo negativamente à pergunta feita no título da matéria que dá origem ao post do *r/Brasil*: “Afim, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?”, e, em seguida, introduz seu ponto de vista com a expressão “eu acho que”. Ao final, *r/BrunoFerreiraSilva9ºB* utiliza-se do tempo verbal futuro do pretérito para

indicar a possibilidade de sua suposição sobre a poluição ser a responsável pela escuridão no céu paulista ser a certa, ao contrário das hipóteses apresentadas no texto que serviu como base para a realização da atividade.

*“@Bia ah sei La acho mesmo que a fumaça veio sim da Amazonia [sic] eu achei bem interessante mais eu fiquei triste pq matou muito animal muita Arvore e isso e bem ruim*

*dizem que E por causa do Eclipsis [sic] que atingiu a Amazonia [sic] passou na televisão [sic] a Acoontencimento [sic] mais ainda ta Quimada [sic] Por Que foi muito forte a Quimada [sic] Mais E bem TRISTE” (Grifos nossos).*

A expressão fática “ah” acompanhada da expressão “sei lá” indica a influência da oralidade na escrita da aluna. A expressão “acho mesmo” seguida do advérbio “sim”, indicam um alto grau de comprometimento de @Bia com a informação apresentada em seguida. Ao usar expressões como “eu fiquei bem triste” e “bem ruim”, ela valora negativamente os acontecimentos aos quais se refere em seu comentário.

*“@Vitinho - Em relação às fumaças e a escuridão que chegaram nas regiões de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso, eu acho que a Amazônia não tem tanta culpa por ser um pouco distante, porém tem uma leve influência.*

*Juntando as queimada [sic] da Bolívia e do Paraguai, com as queimadas na Amazônia e a frente fria com nuvens baixas carregadas foi o que causou o fenômeno da escuridão (é, é assim q eu chamo kkk). Mas as pesquisas dos cientistas lá acho que me contrariam um pouco, as pesquisas do INMET e INPE lidas nos textos dizem outras coisas.*

*Minha conclusão e o que eu acho é que a chegada da frente fria juntamente com as queimadas foram os responsáveis” (Grifos nossos).*

@Vitinho inicia seu comentário topicalizando o assunto sobre o qual irá discorrer ao longo de seu texto: a escuridão que tomou o céu da região sudeste e centro-oeste do país. Em seguida, utiliza-se da expressão modalizadora “eu acho que” para introduzir seu ponto de vista sobre o tema: que existe uma “leve influência”, mas que as fumaças não foram as únicas responsáveis pelo fenômeno. À continuação, porém, o aluno retoma o que leu na notícia, usando uma vez mais a expressão “eu acho que”, para indicar que há dúvida quanto ao seu posicionamento, uma vez que ele é diferente de alguns especialistas que foram citados na matéria. Entretanto, ele finaliza seu comentário uma vez mais com a expressão “eu acho” para reiterar seu posicionamento.

*“@andrelucas  
Acho que as queimadas na Amazônia influenciaram sim para o céu [sic] ter ficado escuro, mas não acredito que o incêndio [sic] na Amazônia seria capaz de escurecer o céu de São Paulo [sic] sozinho” (Grifos nossos).*

@andrelucas inicia o comentário com a expressão modalizadora “acho que” para introduzir o seu ponto de vista de que as queimadas poderiam ter influenciado a escuridão, porém ele introduz uma conjunção adversativa seguida da expressão “não acredito que”, apresentando uma atitude responsiva de questionamento à hipótese apresentada na reportagem *SuperInteressante* de que as queimadas na região amazônica teriam causado sozinhas a escuridão no céu paulista.

*“@igão por um lado ss [sic], acho que teve mais influencia das queimadas na amazonia [sic] e nos nossos países [sic] vizinhos nn [sic] acredito muito nessa teoria que nuvens densas escureceram o ceu [sic] de sp” (Grifos nossos).*

O comentário de @igão inicia-se com uma resposta direta à pergunta que dá título à matéria da *SuperInteressante* e que abre o post. Com a abreviação “ss” do advérbio “sim”, seguido da expressão “acho que”, o jovem apresenta seu ponto de vista de que o breu vespertino foi causado pela fumaça das queimadas, não apenas na região amazônica, como das queimadas de países vizinhos, hipótese essa que foi apresentada no decorrer do texto. Para encerrar, o jovem refuta a explicação apresentada pelo Inpe de que o fenômeno foi causado apenas por nuvens densas, com a expressão “nn acredito muito [...]”.

*“@kaori,  
eu acho q [sic] a escuridão veio da Amazônia pois a fumaça das queimas influenciou muito São Paulo a ficar escuro” (Grifos nossos).*

@kaori apresenta sua opinião de que as queimadas na Amazônia foram responsáveis por São Paulo ficar no escuro de forma sucinta, introduzindo-a com a expressão “eu acho q”.

*“@Bruno Ramos Da Silva (vulgo Azeitona Boladão) 9ºB  
Bom eu acho que a Amazônia teve parte da culpa, mas também a fumaça veio para São Paulo por causa do Climatempo [sic] que mudou o vento de direção” (Grifos nossos).*

@Bruno introduz seu comentário com a expressão “eu acho que” para indicar seu posicionamento, porém ele dá continuidade com uma expressão adversativa que acrescenta uma informação que conclui sua opinião de que um fenômeno meteorológico em conjunto com as queimadas teria causado a escuridão.

*@laura kailer  
bem eu acho que a escuridão no céu de São Paulo [sic] pode ter sido realmente causada pelas queimadas. mas não só na Amazônia  
mas também por queimas em outros lugares. E também pode ser por conta de nuvens baixas (Grifos nossos).*

@laura, assim como @Bruno, inicia seu comentário com “eu acho que” e segue com

expressões adversativas, “mas não só” e “mas também”, para formular seu ponto de vista de que queimadas em diferentes pontos teriam causado a escuridão. Além disso, ela introduz uma nova informação com a expressão aditiva “e também”, para indicar que o fenômeno foi resultado de uma junção de fatores, incluindo as nuvens baixas.

*“@Sofiazinhadaquebrada*

*As queimadas no Brasil vem [sic] acontecendo a muito tempo e não só as queimadas mas existe inúmeros tipo de poluição.*

*No mês de agosto aconteceu o maior número de queimadas em um só dia causando um grande desastre no estado da Amazônia e trazendo um problema também para São Paulo.*

*Eu acredito que isso só aconteceu porque juntou a fumaça das queimadas junto com os resíduos de poluição e com os ventos fortes do mês de agosto trouxe toda a fumaça para o estado de São Paulo, deixando o céu preto em plena tarde do dia 19 de agosto (Grifos nossos).*

@Sofiazinhadaquebrada inicia o comentário com o tópico sobre o qual irá discorrer ao longo de seu texto, as queimadas, para então apresentar o seu ponto de vista, introduzido pela expressão “eu acredito que”, de que as queimadas em conjunto com a poluição e os ventos teriam deixado o céu de São Paulo escuro.

*“@Heitor(serião não tenho conta) Eu acredito que a fumaça não veio apenas da Amazônia, mas também de outros países próximos do Brasil, como o Paraguai, Bolívia e etc. Uma boa parte da fumaça que escureceu o céu pode ter vindo do Norte, sendo resultado de muitas queimadas naquela região.*

*Estudos do INMET mostram que, dois dias antes do céu ter escurecido, houveram 180 focos de incêndios em Corumbá, na Tríplice Fronteira (fronteira da Bolívia, Paraguai, e Brasil). Estudos meteorológicos feitos no dia do acontecimento (19/08) mostram que houve uma frente fria se aproximando do Brasil no dia. Esses estudos mostram que é possível a fumaça dos outros países tenha sido levada para a região de São Paulo” (Grifos nossos).*

@Heitor inicia seu comentário com a oração “Eu acredito” seguido de uma resposta direta ao título da reportagem e da discussão que reflete o seu ponto de vista, que é reforçado pela expressão “mas também” que indica que as causas da escuridão foram as queimadas em várias regiões, não apenas na Amazônia.

*“@Pedróvisque*

*Acredito que grande parte dessa fumaça veio sim da Amazônia, mas não totalmente. Os ventos colaboraram para que a fumaça das queimadas na Bolívia e no Paraguai viessem para o sul do país fazendo com que o céu de São Paulo e outros estados ficassem pretos.*

*Estaria mentindo se dissesse que nada disso tem haver com os grandes focos de queimadas registradas na Amazônia, sendo que sempre houve e só agora que isso nos atingiu podemos ver com clareza que a sociedade só se preocupa com aquilo que está ao seu redor” (Grifos nossos).*

@Pedróvisque introduz seu ponto de vista com a expressão “Acredito que”, seguindo com uma expressão adversativa, “mas não totalmente”, que visa acrescentar que não apenas as

queimadas na Amazônia teriam sido responsáveis pela escuridão, como também queimadas em outros lugares.

Ao iniciar a conclusão de seu comentário com a oração “Estaria mentindo”, o autor deixa claro o alto grau de engajamento com relação ao conteúdo que segue na oração subordinada adverbial condicional “se dissesse que nada disso tem a ver com os grandes focos de queimadas registradas na Amazônia”, e completa com uma reflexão que vai além do que foi lido no texto base, em que afirma que a sociedade apenas passa a preocupar-se com os incêndios na Amazônia quando é afetada por eles.

*“Tanto as queimada [sic] na floresta amazônica quanto no pantanal podem ter influenciado para que o céu ficasse escuro, porém, após o dia 19/08 o céu não continuou escuro mesmo a floresta ainda estando em chamas. Creio que o motivo desse fenômeno foi em maior parte culpa das nuvens densas e baixas, que já seriam o suficiente para explicar a escuridão” (comentário sem assinatura. Grifos nossos).*

A autora inicia seu comentário indicando um grau de incerteza quanto as queimadas serem as responsáveis pelo escurecimento precoce da tarde de 19 de agosto de 2019. A oração “podem ter influenciado” apresenta a dúvida sobre a afirmação feita por especialistas que falaram à Revista *SuperInteressante*. Seu ponto de vista é introduzido, ao final do comentário, pela expressão “creio que”, seguido de seu posicionamento de que as nuvens teriam causado o fenômeno.

As orações “(eu) acho que” e “(eu) acredito que”, “creio que” são, segundo Koch (1984, p. 141), expressões modalizadoras que apresentam um espelho da enunciação que “indicam o **modo como aquilo que se diz é dito**”. Ao introduzirem seus pontos de vista com essas expressões, os alunos indicam o grau de engajamento com relação ao conteúdo asseverado, dando a entender que há dúvidas quanto a ele.

O uso dessas expressões explica a incidência de orações subordinadas substantivas objetivas diretas observadas, já que elas são orações principais em relação às que apresentam os posicionamentos dos alunos, servindo para modalizar o seu conteúdo.

Além das expressões descritas, os alunos usaram “em/na minha opinião”, que cumpre também a função de legitimar o espaço em que os pontos de vista serão registrados, assim como apresentar graus de certeza.

*“@rafinhalinda  
Em minha opinião, o céu escuro em São Paulo foi causado realmente por nuvens densas, e por conta da frente fria que trouxe resquícios do fogo. As queimadas vem [sic] acontecendo a [sic] muito tempo, em vários lugares, mesmo assim, nunca ocorreu algo parecido em lugar nenhum” (Grifos nossos).*

Ao introduzir seu comentário com “em minha opinião”, seguido do advérbio “realmente”, @rafinhalinda manifesta um alto grau de engajamento com relação ao ponto de vista defendido em seu texto.

*“@eldo Kkkk, na minha opinião o dia ficou escuro pq as nuvens estavam densas e alguma coisa lá que tava [sic] escrito no texto de ontem. O ocorrido foi em 19 de agosto deste ano, eu acho que é por causa da umidade trazida por uma frente fria que chegou no litoral Paulista na segunda-feira” (Grifos nossos).*

O autor começa seu comentário com “kkkk”, que é uma forma comum de representar gargalhadas em conversas on-line, podendo indicar pouco comprometimento do aluno com a realização da atividade. Entretanto, ele segue seu texto apresentando seu posicionamento, que é introduzido com a expressão “na minha opinião” e, em seguida, reforçado com “eu acho que”.

*“Duda S  
Na minha opinião, as queimadas que ocorreram na floresta Amazônica tiveram sim uma parcela de culpa, mas seria hipocrisia da minha parte dizer que a culpa é toda delas. Até porque as nuvens densas e baixas já seria o suficiente para explicar a escuridão em São Paulo, e, também a poluição contribui com tudo isso” (Grifos nossos).*

O comentário de Duda inicia-se com seu posicionamento sendo introduzido pela expressão “na minha opinião”, entretanto, no decorrer de seu texto, a aluna usa a expressão “seria hipocrisia da minha parte” para indicar que há a possibilidade de que haja outras causas para a escuridão que assolou São Paulo no meio da tarde.

*“@danilãodomangue  
Minha opinião é que toda a fumaça veio das imprudentes queimadas na Amazônia que queimou grande parte do território Amazônico e com isso proporcionou grandes fumaças pretas e com os ventos fortes trouxeram para os outros estados brasileiros essa fumaça, no meu ponto de vista a maior parcela de culpa do céu preto foi as queimadas que ocorreram na Amazônia” (Grifos nossos).*

O posicionamento de @danilãodomangue é apresentado com a expressão “minha opinião é que” e é reforçado ao final do comentário com a frase “no meu ponto de vista”, ambas construções indicam uma asseveração com pouco espaço para dúvida sobre a opinião apresentada.

*“@nicolepp  
na minha opinião o céu ficou escuro em São Paulo por conta das queimadas na amazonia [sic], o céu de São Paulo já é bastante poluído [sic] a fumaça e a poluição juntas causaram isso. :)” (Grifos nossos).*

@nicolepp apresenta seu ponto de vista no início do comentário, com a frase “na minha opinião” e o reforça com o período que encerra seu texto.



*“@katherine bom o presidente jair Bolsonaro [sic] afirma que as queimadas, podem ter sido provocada por organizações governamentais (ongs), será que ele tem como provar isso. sim, ele afirma que os ambientalistas fica de olho nas observações dos satélites. mas a ong em sua defesa fala que isso é um absurdo por que o principal objetivo da ong é priorizar o meio ambiente*

*na minha opinião é o presidente que fez tudo isso pra chamar atenção, pra sair dessa história como herói” (Grifos nossos).*

@katherine inicia seu comentário apresentando o tópico de seu ponto de vista: a posição do presidente Jair Bolsonaro com relação às queimadas. No decorrer de seu texto, ela usa a oração “Jair Bolsonaro/ele afirma que”, dando a entender que a posição do presidente não reflete a realidade. Esta interpretação fica clara quando a autora pergunta se o presidente tem como provar suas alegações e é reforçada quando ela emite sua opinião, ao final do texto, afirmando que o governante agiu para chamar a atenção. Notamos, neste comentário, que @katherine apresenta sua leitura de mundo e posiciona-se politicamente.

*“@Rafueda*

*Institutos brasileiros de pesquisa deram explicações divergentes, como: Grandes focos de queimadas observados sobre RO, AC e PY (Climatempo); Em divergência, O INPE explicou que a formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto, descartando a influência de incêndios. Há mais explicações, porém em meu ponto de vista, a hipótese que mais se adequa é que realmente as queimadas afetaram uma fração do território brasileiro, mas eu posso estar errada. :)” (Grifos nossos).*

Ao defender o seu ponto de vista de que as queimadas seriam as responsáveis pelo fenômeno que deixou o céu escuro no meio da tarde, @Rafueda inicia a oração com “*porém em meu ponto de vista*”, legitimando o espaço de registro de sua opinião. O uso da conjunção adversativa “porém” indica que a autora discorda das últimas explicações apontadas em seu comentário, o que a leva à defesa de seu ponto de vista “a hipótese que mais se adequa é que realmente as queimadas afetaram uma fração do território brasileiro”. Uma vez mais a autora utiliza uma oração subordinada substantiva para retomar o texto base, desta vez para concordar com a explicação apresentada pelo Climatempo.

O comentário é encerrado com “mas eu posso estar errada”, uma expressão de não-certeza, indicando que a autora justifica seu não conhecimento sobre o tema.

Alguns alunos não usaram expressões que marcassem de maneira tão explícita suas opiniões, mas, ainda assim, podemos notar marcas enunciativas em seus comentários:

*“@MarianaRainhadoMundo*

*É pouco provável que 100% da culpa do céu escuro seja por conta das queimadas, já que elas sempre existiram, mas elas não deixam de ter uma parcela de culpa. As fumaças trazidas pelos ventos em junção com a baixa densidade das nuvens naquele dia fez [sic] com o que o céu*

*ficasse daquela forma, tanto que em outros estados não ficaram tão escuros dessa forma” (Grifos nossos).*

O uso do modalizador “É pouco provável” introduz a opinião de @MarianaRainhadoMundo no comentário, que desacredita que haja uma única explicação para a escuridão que surpreendeu os paulistanos no meio da tarde. Para reforçar seu ponto de vista, é usado o marcador de comprovação “tanto que”, para reforçar seu argumento ao final do comentário.

*“@oincrívelmundodePPR  
As queimadas q aconteceram na Amazônia tem sim uma certa culpa pela escuridão aqui na cidade de SP mas, segundo alguns institutos essa fumaça veio também da Bolívia e do Paraguai. Agora fica difícil de saber se essas notícias são verdadeiras ou não, pq até onde eu sei o INPE foi “bloqueado” pelo governo de apresentar as informações certas para a população brasileira.....” (Grifos nossos)*

@oincrívelmundodePPR inicia seu comentário com a afirmação de que as queimadas na Amazônia teriam uma parcela de culpa na escuridão que assombrou os paulistas, intensificada pela expressão “tem sim”, porém, no decorrer de seu texto, mostra dúvidas em relação às explicações apresentadas na matéria da Revista *SuperInteressante*, e utiliza-se da expressão “Agora fica difícil saber” indicando incerteza quanto aos dados apresentados anteriormente. A dúvida da estudante é reforçada pela expressão “até onde eu sei”, que, ao mesmo tempo que mostra que ela não se compromete totalmente com a informação apresentada a seguir, também nos remete à intertextualidade, uma vez que o que ela escreve à continuação é referência a uma notícia amplamente divulgada em diversas mídias no começo do mês de agosto sobre a demissão do diretor do INPE por entrar em conflito com o governo ao questionar dados divulgados sobre o desmatamento da Amazônia.

*“@GabrielOliveiraF  
A fumaça veio SIM das queimadas, mas a opinião dos que acham que nuvens baixas e densas pode sim estar certa e essas nuvens contribuíram para escurecer o céu”* (Grifos nossos).

@GabrielOliveiraF não usa a primeira pessoa, porém o uso do advérbio “sim” em caixa alta parece indicar um certo grau de engajamento do aluno quanto ao seu posicionamento. Entretanto, ao citar a explicação dada pelo Inpe sobre as nuvens baixas e densas, o autor demonstra ter dúvidas quanto a sua opinião, marcadas pela oração “pode sim estar certa”.

Dois alunos não modalizaram seus comentários, apenas apresentando seus posicionamentos como afirmações:

*“@Julia  
o motivo que deixou o céu de São Paulo [sic] e Mato grosso do sul escuro foi por causa das*

*queimadas que ocorreu ao nosso redor e no nosso país[sic].As queimadas que ocorreram na Bolívia [sic], Paraguai e da Rondonia [sic] ajudou a deixar o céu de São Paulo escuro.”*

*“@Eduardo colocaram fogo na Amazonia [sic] saiu fumaça o céu ficou preto”*

Ao não usarem modalizadores em seus comentários, @Julia e @Eduardo apresentam um alto grau de engajamento com os pontos de vista defendidos, pois não apresentam dúvidas sobre o que teria causado a escuridão na tarde do dia 19 de agosto de 2019.

Podemos concluir que a maioria dos alunos utilizou estratégias de modalização epistêmica, indicando relativização do grau de certeza, justificada pelo não conhecimento aprofundado sobre o tema discutido.

A escolha dos modalizadores epistêmicos, como “acho que” e “em minha opinião”, não se dá de maneira despropositada, uma vez que legitimam o espaço para a opinião dos comentaristas, sendo, portanto, uma marca estilística de gêneros opinativos.

#### **4.5 Considerações parciais**

A escrita dos comentários no Google Documentos, um ambiente digital, possibilitou que características essenciais ao tecnogênero fossem mantidas, dando um caráter mais significativo à atividade, pois aproximou os alunos da situação enunciativa do gênero comentário on-line.

A leitura do texto no *Reddit* encaminhou os alunos para a retomada da leitura da reportagem da *SuperInteressante* em formato impresso. A partir desse texto, os alunos puderam compor seus pontos de vista, ora parafraseando, ora citando as explicações trazidas pela reportagem sobre o fenômeno que escureceu o céu paulista na tarde de 19 de agosto de 2019.

O uso de modalizadores discursivos marca o grau de engajamento dos estudantes com relação às informações apresentadas na reportagem postada no *Reddit*, contribuindo para a elaboração e defesa de seus pontos de vista.

Os enunciados concretos, entendidos aqui como sinônimo de textos, são moldados pela enunciação, ou seja, pelas situações concretas em que se realizam. “A *situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro a estrutura do enunciado*” (Volóchinov, 2018, p. 206, ênfase do autor).

Compreendemos, portanto, que ao adotarmos práticas educativas baseadas nos gêneros do discurso, não devemos preocuparmo-nos apenas com as formas linguísticas, desconsiderando a situação enunciativa, pois, deste modo, estaremos assumindo o risco de

descaracterizar o gênero, oferecendo atividades descontextualizadas aos estudantes e, conseqüentemente, pouco significativas, gerando o desinteresse em sua realização, pois

Quando abordado como uma disciplina puramente formal, o ensino de gêneros evoca todos os problemas de motivação, atenção, compreensão, aplicação e transferência que surgem quando se tenta ensinar um assunto a alguém, sem considerar o interesse, o envolvimento, a experiência e a atividade dessa pessoa (BAZERMAN, 2009, p.10).

O trabalho com o gênero comentário on-line permitiu uma interação direta entre os alunos, rompendo, assim, com o caráter monológico que as produções escolares costumam apresentar, e fez com que os jovens interagissem com os textos motivadores de maneira mais ativa e crítica, apropriando-se destes para compor suas próprias produções. Notamos também que a inserção da língua como prática social fez com que os alunos realizassem as atividades de escrita com dedicação, de tal modo que eles se preocuparam em desenvolver seus pontos de vista sobre o tema trabalhado utilizando-se de estratégias textuais-argumentativas.

## 5. Considerações finais

Assim como a invenção da imprensa revolucionou a escrita e a leitura, as tecnologias digitais trouxeram muitas mudanças, sendo a principal delas a maior interação do leitor com os textos, possibilitando que esses sejam mais ativos na construção de sentidos, tanto no quesito de deslinearização da leitura, quanto no prolongamento do texto por meio de comentários, por exemplo.

Esta nova forma de interagir com o texto exige uma atualização do ensino de Língua Portuguesa, uma vez que faz parte do papel da escola garantir que nossos alunos estejam aptos a participar de várias práticas sociais letradas, o que significa que eles têm o direito de aprender a interagir também em ambientes digitais.

O ensino de Língua Portuguesa na educação básica apresenta muitos desafios que precisam ser superados para que promovamos a proficiência dos alunos em leitura e escrita, o que resulta em reflexões teórico-metodológicas sobre o tema. Essas reflexões têm refletido na elaboração dos documentos norteadores do ensino desde o final da década de 1990.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao componente Língua Portuguesa apresenta-nos uma abordagem que considera a linguagem como uma atividade discursiva. Tendo como uma de suas bases a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, o documento assume a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, tomando o texto como unidade central de trabalho e sempre considerando seu contexto de produção e o uso significativo da linguagem.

Apesar das inovações propostas pelos documentos norteadores, nota-se que os resultados de avaliações oficiais não têm sido satisfatórios. Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2018), mostra que dos 10.691 jovens que foram avaliados, cerca de 50% não alcançou o nível mínimo para leitura. Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2018), avaliação nacional, mostra que sete de dez alunos concluem o Ensino Médio com defasagem no ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Rojo (2009), esses resultados ilustram que a escola não tem adotado os documentos norteadores, de tal modo, que o ensino da língua não está sendo pautado em sua dimensão discursiva, mas em apresentação de regras, normas e obediência a padrões linguísticos.

A autora defende que a escola tem como um de seus principais objetivos possibilitar que os alunos estejam aptos a participar de várias práticas sociais letradas, porém, para que isso ocorra, o letramento escolar, tal como conhecemos, precisa mudar, pois será “necessário

ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108).

Ao ampliar as práticas de letramento e a natureza dos textos, a escola deverá contemplar novos gêneros, como os oriundos de ambientes digitais.

Os gêneros digitais nativos têm entrado de maneira muito tímida na escola, sendo vistos, muitas vezes, com preconceito, já que a linguagem usada na internet tende a ser diferente do que a esperada em contextos escolares, com o uso, por exemplo, de abreviações, entretanto, estes gêneros têm sido incluídos nos documentos norteadores e, por conseguinte, nos materiais didáticos.

Nesta pesquisa apresentamos uma proposta didática que tem como base o gênero digital comentário on-line. Para tanto, elaboramos uma sequência de atividades que visou a leitura e reconhecimento de diferentes posicionamentos referente ao tema proposto. As atividades subsidiaram a produção que consistiu na escrita de comentários com as opiniões dos alunos sobre o que teria causado a escuridão no céu paulista no meio da tarde, no dia 19 de agosto de 2019.

Nesta dissertação investigamos a construção da argumentação em 24 comentários on-line produzidos por estudantes do 9º ano do ensino fundamental. As análises dos comentários nos revelaram que a leitura de textos norteadores antes da escrita final dos comentários ampliou o repertório dos alunos, possibilitando a construção de pontos de vista embasados em dados confiáveis e de modo ético.

Em nossas análises pudemos perceber que os alunos se posicionam diante do texto-fonte, realizando um movimento dialógico em que dialogam com ele, retomando-o por meio de paráfrases e/ou citações, para compor seus pontos de vista.

Observamos também que os estudantes usam estratégias linguístico-discursivas para melhor elaborar e defender seus pontos de vista, indicando o grau de engajamento que assumem perante as informações apresentadas, o que vai de encontro ao posicionamento de quem é contra a inserção de gêneros nativos digitais no ambiente escolar, afirmando que a internet é um ambiente em que as pessoas não “escrevem bem”. Ora, ainda que esta fosse a verdade, cabe a nós, professores de Língua Portuguesa, prepararmos nossos alunos para que estejam nas redes sociais, comunicando-se proficientemente.

Comunicar-se de maneira proficiente não diz respeito somente à ortografia e às regras gramaticais, mas, principalmente ao domínio dos gêneros pertencentes às esferas de atividades humanas as quais os alunos estejam inseridos, o que inclui os tecnogêneros.

Chamou-nos a atenção que muitos alunos mostraram dificuldades em acessar o link do *Google Docs* para a escrita dos comentários. Ainda que as escolas municipais de Barueri ofereçam aulas de informática desde os anos iniciais do ensino básico, nem todos os alunos têm familiaridade com o computador. Esta conclusão vai ao encontro dos dados levantados em questionários preenchidos pelos alunos, em que aproximadamente 97% dos estudantes afirmaram que usam as redes sociais em aparelhos celulares, enquanto apenas 57% as acessam desde um computador.

A desigualdade de acesso resultou em um episódio em que os alunos, ao perceberem as possibilidades de interação em um ambiente digital, apagaram os comentários de seus colegas. Ao se sentirem excluídos, eles não seguiram as instruções dadas para a realização da atividade.

Esta pesquisa nos levou a perceber que, ainda que pensemos nos jovens de hoje como a geração digital, eles têm pouco conhecimento no uso de aparelhos tecnológicos, o que restringe sua participação em práticas letradas em ambientes digitais, como as redes sociais.

Mesmo em um grupo aparentemente homogêneo de alunos, que em sua maioria vive na mesma cidade e que teve desde o início do ensino fundamental a mesma formação, percebe-se que há muita diferença de oportunidades. Acreditamos que a situação que vivenciamos na realização desta pesquisa ilustre a realidade de muitas escolas públicas, em que na mesma turma convivem jovens que tenham celulares, computadores, *tablets*, e jovens que acessem a internet apenas na escola.

Desenvolvemos a atividade apresentada nesta pesquisa entre os dias 03 e 10 de setembro de 2019, e mal podíamos imaginar que a partir de março de 2020, os gêneros digitais se tornariam tão presentes no cotidiano escolar. A pandemia do novo Coronavírus trouxe à tona, dentre tantas coisas, a necessidade de abordarmos os gêneros nativos digitais e de adaptarmos o ensino dos gêneros impressos. Reforçou-se também a nossa percepção de desigualdade social, pois muitos dos nossos alunos ficaram excluídos das aulas ministradas on-line e da realização das tarefas via meios digitais, alguns por não terem os equipamentos necessários, outros por não saberem interagir nestes ambientes.

Fica claro o quão importante é desenvolver na escola trabalhos que diminuam a exclusão digital. Para nós, professores de português, fica a urgência de proporcionarmos aos nossos estudantes as oportunidades para que sejam cidadãos conectados, capazes de atuarem de maneira ética em todas as esferas de comunicação, de interagirem de maneira respeitosa com diferentes pontos de vista, e de curarem as informações que irão moldar os seus posicionamentos.

Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis de cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

Todas estas competências devem ser trabalhadas no ensino de língua portuguesa, como podemos ver no seguinte trecho da seção Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, da BNCC:

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de *sites* e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas (BRASIL, 2018, p. 136-137).

Acreditamos que esta pesquisa ilustra como gêneros digitais podem ser inseridos nas aulas de português, de tal modo que colaborem para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às novas práticas de linguagem, bem como contribuindo para a formação do cidadão do século XXI.



## 6. Referências

- AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira; DIOGUARDI, Gabriela. Argumentação nas redes sociais: o *tweet* – caracterização e funcionamento. **Revista *ContraPonto***, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 70-92, 2013.
- AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira; DIOGUARDI, Gabriela. Aprender a argumentar, argumentando: o gênero *tweet* no ensino de Língua Materna. **Revista *Linha D'Água***, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 45-62, 2015.
- AUGER, N.; FRACCHIOLLA, B.; SCHULTZ-ROMAIN, C.; MOÏSE, C. 2008. De la violence verbale, pour une sociolinguistique des discours et des interactions. *In*: J. DURAND; B. HABERT; B. LAKS. (éds.) **Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF'08**. Paris, Institut de Linguistique Française, p. 631-643. <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08140>
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; TINOCO, Glicia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr., 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I – A estilística**. Tradução de Pablo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Pablo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAQUI, Maria. **Dia vira noite em São Paulo devido à poluição e queimadas**. Correio Braziliense. Brasília, 19 ago. 2019, on-line, Brasil.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: texto e práticas digitais**. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARUERI. **Base Municipal Curricular de Barueri**. Barueri, Secretária da Educação, 2019.
- Barueri é uma das cidades pioneiras a implantar a Base Nacional Comum Curricular em toda a rede. **Secretária de Educação – Prefeitura de Barueri**. 2020. Disponível em <https://www.educbarueri.sp.gov.br/noticia/barueri-e-uma-das-cidades-pioneiras-a-implantar-a-base-nacional-comum-curricular-em-toda-a-rede>. Acesso em: 05 maio de 2020.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª Edição, São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017. Disponível em: <[www.basenacional.comum.mec.gov.br/](http://www.basenacional.comum.mec.gov.br/)>. Acesso em: 08 de nov. de 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> Acesso em: 05 de dez. de 2019.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de. Argumentação e polêmica nas redes sociais: o papel de violência verbal. **Signo**, v. 42, n. 73, 86-97, 2017.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Ensino de língua portuguesa e produção de textos argumentativos: o SMS em foco. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 30 - 49, set./dez. 2018.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira de; ALBERT, Silvia. TDIC na educação básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino e escrita. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(58.3): 1134-1163, set./dez. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominic. Argumentação. *In: Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominic. Argumento. *In: Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CUNHA, Dóris. Violência Verbal nos comentários de leitores publicados em sites de notícias. **Calidoscópico** Vol. 11, n. 3, p. 241-249, set/dez 2013. Disponível em <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.113.02>>. Acesso em 15 de dez. 2020.

DUARTE, Matheus. **As formações neológicas mais frequentes em comentários on-line: contribuições para o ensino do português**. 2019. (Dissertação em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais: 2019.

DUDENEY, Garvin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ELER, Guilherme. Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia? **SUPER Interessante**, 21 de agosto de 2019, on-line, Ciência. Disponível em <https://super.abril.com.br/ciencia/afinal-a-fumaca-que-deixou-sao-paulo-no-escuro-veio-mesmo-da-amazonia/>. Acesso em: 29 de ago. de 2019.

FARACO, Carlos Alberto. A filosofia da linguagem. *In: Linguagem & Diálogo: as ideias do círculo de BAKHTIN*. São Paulo: Parábola Editorial, cap. 3, p. 99-156, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2018a.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Editora Contexto, 2018b.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v.9, n. 17, 381-396, 2015.

GUIMARÃES, Nilma. **A abordagem dos gêneros argumentativos no livro didático de língua materna: diretrizes e perspectivas**. 2007. (Dissertação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

LIMA, Anelilde. A argumentatividade no e-gênero fórum de discussão: uma estratégia para produção em contexto escolar. *In: 3º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO – redes sociais e aprendizagem*, 2010, Recife. **Anais eletrônicos**. Recife, PE: Universidade Federal de Pernambuco, p. 1-22, 2010.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. *In: Bakhtin – conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, Filipe. Facebook chega a 127 milhões de usuários mensais no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 de julho de 2018, on-line. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml>>. Acesso em: 15 dez. de 2019.

PAVEAU, Marie-Anne. **Commentaire. L'analyse du discours numérique – Dictionnaire des formes et de pratiques**. Paris: Hermann Éditeurs, 2017.

PAVEAU, Marie-Anne. Ce qui s'écrit dans les univers numériques. Matières technolangagières et formes technodiscursives. **Itinéraires ltc**, [En ligne], 2014-1 | 2015, mis en ligne le 12 janvier, p. 01-23, 2015. Disponível em: <<http://itineraires.revues.org/2313>>. Acesso em: 21 nov. de 2019.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Mikahil Bakhtin e retórica: um diálogo possível e produtivo. **RÉTOR**, 3 (1), pp. 60-85, 2013. Disponível em [http://www.revistaretor.org/pdf/retor0301\\_pistori.pdf](http://www.revistaretor.org/pdf/retor0301_pistori.pdf). Acesso em: 15 ago. de 2020.

PISTORI, Maria Helena Cruz. Retórica, argumentação e análise dialógica do discurso. **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto) vol.63, no.2, São Paulo, Abr./Set., p. 265-293, 2019. Disponível em [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-57942019000200265](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942019000200265). Acesso em: 17 ago. de 2020.

PLANTIN, Christian. **A argumentação – história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008a.

PLANTIN, Christian. Argumentação biface. *In: Análises do discurso hoje – volume 2*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008b.

REDDIT. *In: Wikipédia*. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Reddit>>. Acesso em: 26 ago. de 2019.

REDDIT: a rede social dos fóruns; on-line, 2018. Disponível em <<https://www.idealmarketing.com.br/blog/o-que-e-reddit/>>. Acesso em: 27 ago. 2019.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais – Leitura como réplica ativa. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46(1): 63-78, Jan./Jun. 2007. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639443>. Acesso em 15 de jan. de 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. (org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. *In: Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Suéllen Rodrigues Ramos da; CARVALHO, Danielle Abrantes de Menezes; LIMA, Maria de Lourdes Pereira de; SILVA, Liliane Cunha da; COSTA FILHO, José Moacir Soares da. Os gêneros digitais na BNCC e as potencialidades do vídeo-minuto. **Prolíngua**, v. 14, n. 2, p. 114-125, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/48835>>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento da cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 de jan. de 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *In: Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2020.

VIDON, Luciano Novaes. A prática escolar de ensino de textos dissertativoargumentativos: pedagogia da dessubjetivação. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, n. 42, p. 743-755, 2013. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/963/549>>. Acesso em 11 de ago. de 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª Edição. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo: Editora 34, 2019.

## ANEXOS

## ANEXO A – PLANILHA DE PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

Quadro geral	Participação <sup>10</sup>	Comentários	Comentários selecionados
9 A - 32			
9 B - 32			
9 C -29			
Total: 93	77	57	24

Quadro detalhado	Participação	Comentários	Comentários selecionados
9 A 32	22	6	1
9 B 32	28	26	13
9 C 29	27	25	10
Total: 93	77	57	24

<sup>10</sup> Participação em pelo menos três das cinco aulas

## ANEXO B - QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS**  
**HUMANAS**



**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS USP**

**Título da dissertação de mestrado: Argumentação em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano**

**Professora Pesquisadora: Jéssica de Lima Mosca**

**Algumas informações sobre os estudantes da Escola Municipal Professor Alcino**

**Francisco de Souza – Barueri**

**Nome Completo:** \_\_\_\_\_

**Data de Nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Local de nascimento:** \_\_\_\_\_

**Em que bairro você mora?** \_\_\_\_\_

**9º ano TURMA** \_\_\_\_

**Qual o grau de escolaridade de seus responsáveis?**

- Ensino Fundamental       Ensino Superior  
 Ensino Médio               Nenhuma das opções

**Você é muito importante nesta pesquisa que realizo na Universidade de São Paulo. Agradeço sua colaboração e espero que possa retribuir sua participação. 😊**

A seguir, você encontrará 5 questões sobre sua leitura nas mídias digitais. Assinale os itens abaixo em que você mantém alguma interação (lembre-se de que poderá assinalar mais de uma opção):

**1- Você tem o hábito de acessar os sites:**

- Facebook       Twitter  
 Instagram       Fóruns de Discussão  
 Blogs             Nenhuma das opções  
 Outros. Quais? \_\_\_\_\_

**2- A sua participação nas redes sociais é:**

- compartilhar.       curtir.  
 comentar.           nenhuma das opções

**3- Os seus comentários em redes sociais são:**

- compostos por uma palavra.       um parágrafo longo/texto  
 um período.                               nenhuma das opções

**4- Para acessar as redes sociais, você usa quais aparelhos tecnológicos:**

- celular               tablet  
 computador       nenhuma das opções

**5- Você tem o hábito de acessar as redes sociais:**

- em casa               na casa de amigos ou parentes  
 na escola             onde eu estiver  
 nenhuma das opções

## ANEXO C – ATIVIDADE 1



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS



**Título da dissertação de mestrado: Argumentação em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano**

**Professora Pesquisadora: Jéssica de Lima Mosca**

Nome Completo: \_\_\_\_\_ 9º ano TURMA \_\_\_\_\_

### O que fazer em um fórum de discussão?

Bate-papo ou fórum de discussão? Você sabe a diferença? Você usa aplicativos de bate-papo? Nesses aplicativos, vocês identificam que há discussões ocorrendo?

---



---



---

O fórum de discussão é uma ferramenta existente em várias páginas da internet que funciona como espaço para a troca de informações sobre um determinado assunto.

Diferente do que algumas pessoas pensam, ele não é necessariamente um recurso apenas para cursos *online*. É frequente observar e até mesmo participar de um fórum de discussão em redes sociais, como os fóruns do *Facebook*.

**Disponível em:** <<https://blog.hotmart.com/pt-br/forum-de-discussao/>>

The screenshot shows a Reddit post from the community r/brasil. The post title is "Proponho uma nova bandeira pós Agosto 2019" and includes an image of a forest fire. The interface displays the post's metadata (2.4k upvotes, 6 days ago), the community name (r/brasil), and a comment input field with the placeholder "What are your thoughts?". Below the input field is a rich text editor with various formatting options (bold, italic, link, code, text color, background color, list, link, quote, embed) and a "Switch to markdown" button. A "COMMENT" button is visible at the bottom right of the comment area. The page also shows a "SORT BY BEST" dropdown and a "View discussions in 1 other community" link.

1. Você sabe o que significa as expressões em inglês “What are your thoughts?”, “Sort by best”, “Switch to markdown”? Pode traduzi-las?
2. Olhando para a imagem, ela lhe remete a algum acontecimento ocorrido neste mês de agosto de 2019? Deixe seu comentário no espaço logo abaixo da imagem. Eu quero saber sua opinião.

## ANEXO D – ATIVIDADE 2



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS  
HUMANAS



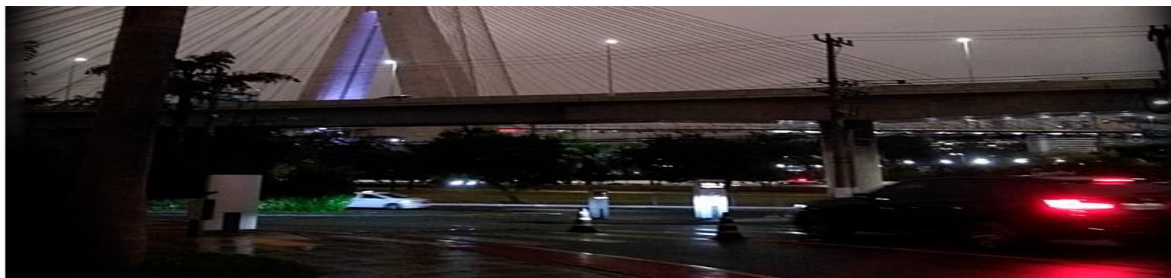
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS USP**

**Título da dissertação de mestrado: Argumentação em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano**

**Professora Pesquisadora: Jéssica de Lima Mosca**

Nome Completo: \_\_\_\_\_ 9º ano TURMA \_\_\_\_\_

Você vai ler agora a reportagem “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”, publicada na Revista *SuperInteressante*, no dia 21 de agosto de 2019. Vamos discutir alguns pontos sobre ela?



Vista da Ponte Estaiada, cartão-postal de São Paulo, por volta das 16h (Jessica Bernardo/Reprodução)

- 1- Qual o tema apresentado no texto?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 2- Podemos dizer que o assunto da notícia é atual? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 3- Você notou o céu escuro em São Paulo na segunda-feira, 19 de agosto? O que achou que estava acontecendo? O que sentiu?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4- Na reportagem “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia*”, o jornalista Guilherme Eler levantou uma divergência de posição sobre o que causou a escuridão no céu paulista no último dia 19 de agosto. Qual foi essa divergência?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## ANEXO E – ATIVIDADE 2 – Notícia



Ciência

## Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?

Institutos de pesquisa divergem sobre o tamanho da influência de incêndios da região norte no fenômeno. Mas uma coisa é certa: queimadas mudam, sim, o céu de cidades pelo Brasil.

Por **Guilherme Eler**

© 21 ago 2019, 18h58 - Publicado em 21 ago 2019, 15h05

Na última segunda-feira (19), a cidade de São Paulo experimentou algumas horas de escuridão já no meio da tarde. Próximo às 15h, o céu ficou preto, como se alguém tivesse desligado o Sol – o que motivou diversas postagens nas redes sociais.

O fenômeno foi explicado por uma combinação atípica: a chegada de uma frente fria vinda do litoral do estado (que trouxe umidade do oceano), nuvens baixas carregadas e, principalmente, a presença de névoa seca. Com partículas de detritos em suspensão, essa camada densa impedia a chegada de luz do Sol e prejudicava a visibilidade.

Para notar a tal frente fria, bastava olhar os termômetros. Segundo o Inmet (Instituto Nacional de Meteorologia), na tarde do domingo (18), a temperatura às 15h era de 28,4°C. No mesmo horário do dia seguinte (19), registrou-se 15,3°C – um declínio de 13°C. Isso deixou o dia encoberto e com garoa em diferentes cidades do estado de São Paulo já no começo da segunda-feira. Mas faltava entender a origem da camada densa, que fez o dia virar noite.

Institutos brasileiros de pesquisa climática deram explicações diferentes para o problema. De acordo com o Climatempo, a fumaça originada por queimadas na região amazônica teria sua parcela de culpa no problema. [Em texto assinado](#) pela meteorologista Josélia Pegorim, o instituto atribui o fenômeno a “grandes focos de queimadas que há vários dias são observados sobre a Bolívia, em Rondônia, no Acre e no Paraguai”.

Segundo o documento, a passagem da frente fria fez o vento de camadas mais altas da atmosfera (entre mil metros e 5 mil metros de altitude) mudar de direção. Com isso, a fumaça acabou “direcionada para o estado de São Paulo, mas também para a região sul de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná”. O texto destaca, ainda, que o satélite Terra/MODIS, operado pela Nasa, detectou que uma grande quantidade de fumaça vinda da Bolívia e de Rondônia se encaminhava ao sul do Brasil no dia 17 de agosto. A fumaça, antes concentrada do sul do país, teria ganhado Paraná e Mato Grosso do Sul e alcançado São Paulo no dia 19 de agosto – justamente quando a tarde ficou escura na capital paulistana.

Especialistas do Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), no entanto, deram uma explicação diferente: a formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto. A influência dos incêndios, e do corredor de fumaça que eles formaram no centro-sul, foi descartada pelo instituto: “O vento até pode trazer essa fumaça de queimadas, mas teria que ser bem intenso o incêndio. Geralmente, isso ocorre mais com fumaça de vulcões”, afirmou Caroline Vidal, meteorologista do Inpe, em entrevista ao G1.

Para meteorologistas do Inmet, porém, partículas de fumaça teriam, sim, culpa no cartório. Mas não somente as que vieram da região norte do país. Segundo o órgão, foram as queimadas entre a Bolívia e o Paraguai que transportaram a maior parte da fumaça até os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo – restringindo a visibilidade no céu da capital paulistana.

“Parte deste material é de origem local e oriundo da Amazônia, mas outra parte considerável, talvez a predominante, de queimadas de grandes proporções, originadas nos últimos dias perto da tríplice fronteira [Bolívia, Paraguai e Brasil], próximo da região de Corumbá, no Pantanal Sul-Matogrossense”, disse o Inmet, em nota técnica enviada à SUPER. Dados do Inpe mostram que entre os dias 17 e 18 de agosto, foram contabilizados 180 focos de incêndio em Corumbá. Nenhum outro lugar do país queimou tanto no mesmo período.

Um fenômeno parecido ao que paulistas experimentaram na última segunda é comum no centro-oeste e norte do país. Não só no Mato Grosso do Sul, mas também no Mato Grosso, Acre, Rondônia, sul do Pará e Maranhão, segundo destaca o Climatempo, isso se repete com frequência sobretudo no fim do inverno. A época costuma ser marcada por grande número de queimadas, que espalham fumaça pela região. A ausência de chuvas faz o ar ficar seco e quase sem nuvens – o que contribui para esconder o Sol e deixar o céu com tons mais opacos.

Ainda assim, o fato é que as análises definitivas sobre o que causou a escuridão em São Paulo só devem sair nos próximos dias. “Nenhuma das duas hipóteses [incêndios na Amazônia ou na região do Pantanal] podem ser conclusivas. Se isso tem totalmente a ver, qual o percentual representa, é algo que ainda precisa ser estudado”, disse Marcelo Schneider, meteorologista do Inmet, à SUPER.

O ano de 2019 já soma mais de 71 mil focos de incêndio, segundo o Programa Queimadas do Inpe – um aumento de 82% em relação a 2018. É o maior número registrado no país em 7 anos de medições.

## ANEXO F - ATIVIDADE 3



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS**  
**HUMANAS**



**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS USP**

**Título da dissertação de mestrado: Argumentação em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano**

**Professora Pesquisadora: Jéssica de Lima Mosca**

Nome Completo: \_\_\_\_\_ 9º ano TURMA \_\_\_\_\_

**INTERAGINDO COM O FÓRUM DE DISCUSSÃO**

Reddit é uma rede social onde o foco são as ideias. Os usuários inscrevem-se e escolhem temas que achem interessantes, então, o Reddit indica comunidades sobre esses assuntos. O *r/Brasil* é uma dessas comunidades, onde os participantes, em sua maioria brasileiros, discutem sobre temas atuais do nosso país.

Nós lemos a reportagem publicada no dia 21 de agosto de 2019, na Revista SuperInteressante, “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”. Um pessoal que participa da comunidade *r/Brasil* no Reddit, deixou uns comentários sobre ela. Vamos dar uma olhada:

Posted by u/ad\_maru 7 days ago

13 **Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?**  
[super.abril.com.br/cienci...](https://super.abril.com.br/cienci...)

**Notícia**

23 Comments Give Award Share Save Hide Report

72% Upvoted

Comment as jehmosquinha

What are your thoughts?

B i ↻ ↺ </> A' 🔔 ⌨ ⋮ Switch to markdown COMMENT

↑ lfsiv 10 points · 7 days ago · edited 7 days ago

↓ Até que haja uma explicação que se adeque melhor as evidências (fotos de satélite, condições atmosféricas atípicas, chuva negra, etc), a hipótese mais provável é que existe uma relação causal entre as queimadas e a fumaça que afetou parte do território brasileiro.

Reply Give Award Share Report Save

↑ AnothrPrickInTheWall 0 points · 7 days ago  
↓

Institutos brasileiros de pesquisa climática deram explicações diferentes para o problema

\*\* CLIMATEMPO\*\*:  
Grandes focos de queimadas que há vários dias são observados sobre a Bolívia, em Rondônia, no Acre e no Paraguai.

\*\* INPE\*\*:  
A formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto. A influência dos incêndios, e do corredor de fumaça que eles formaram no centro-sul, foi descartada pelo instituto

\*\* INMET\*\*:  
Foram as queimadas entre a Bolívia e o Paraguai que transportaram a maior parte da fumaça até os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo – restringindo a visibilidade no céu da capital paulistana.

↑ lfsiv 3 points · 7 days ago  
↓

\*\* CLIMATEMPO\*\*:  
Grandes focos de queimadas que há vários dias são observados sobre a Bolívia, em Rondônia, no Acre e no Paraguai.  
HEA que Rondônia não é parte do Brasil. Acre nem existe mesmo...

\*\* INPE\*\*:  
A formação de nuvens baixas e densas já seria suficiente para explicar o céu preto. A influência dos incêndios, e do corredor de fumaça que eles formaram no centro-sul, foi descartada pelo instituto

Poxa que legal. Qual a parte de que o INPE está impedido pelo governo de apresentar os dados verdadeiros sobre as queimadas as pessoas não entenderam?

\*\* INMET\*\*:  
Foram as queimadas entre a Bolívia e o Paraguai que transportaram a **maior parte** da fumaça até os estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo – restringindo a visibilidade no céu da capital paulistana.

Desculpe se estou um pouco cético quanto aos dados provenientes do governo. Principalmente me surpreende a capacidade deles de separar a fumaça da queimada da Bolívia, Paraguai e Brasil. Ainda mais quando a foto de satélite mostra uma única fumaça enorme sobre tudo.

Primeiro não era a queimada. Agora não é a queimada no Brasil. Provavelmente só as queimadas comunistas da Bolívia e falsificada do Paraguai fazem fumaça. As queimadas capitalistas e anticorrupção do Brasil são carbono zero.

👍 Reply Give Award Share Report Save

Nas imagens apresentadas temos a discussão entre dois participantes da comunidade *r/Brasil* sobre a notícia “*Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?*”, da Revista SuperInteressante: “lfsiv” e “AnothrPrickInTheWall”.

1- Como se dá a interação entre os dois usuários?

---

2- Algum dos participantes apresenta informações de outra fonte para justificar sua opinião?

---

3- Os dois participantes estão de acordo sobre o que teria causado a escuridão no céu paulista no último dia 19 de agosto? Caso sua resposta seja negativa, quais são as divergências apresentadas por eles?

---



---

## ANEXO G - ATIVIDADE 4



**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS**  
**HUMANAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS/PROFLETRAS**



**Título da dissertação de mestrado: Argumentação em comentários on-line: uma proposta de escrita para o 9º ano**

**Professora Pesquisadora: Jéssica de Lima Mosca**

Nome Completo: \_\_\_\_\_ 9º ano TURMA \_\_\_\_\_

**INTERAGINDO COM O FÓRUM DE DISCUSSÃO – Agora chegou sua vez**

Redija um comentário como se você fosse um participante do fórum sobre a notícia “Afim, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?”, publicada na revista *SuperInteressante* do dia 21 de agosto de 2019. Apresente dois pontos de divergência sobre o fato e defenda aquele que expressa o seu ponto de vista.

↑ Posted by u/ad\_maru 7 days ago

13

↓ **Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?**

[super.abril.com.br/cienci...](http://super.abril.com.br/cienci...)

**Notícia**

23 Comments Give Award Share Save Hide Report

72% Upvoted



What are your thoughts?

## ANEXO H – PARTILHA

reddit.com/r/brasil

reddit r/brasil Search r/brasil

Posts Regras Eventos do r/brasil

VIEW SORT HOT

COMMUNITY DETAILS

r/brasil

270k Members 1.4k Online

A casa dos brasileiros no Reddit. Leia as regras e participe de nossa comunidade!  
The Brazilian community on Reddit. Feel free to post in English or Portuguese!

JOINED

ESCREVER UM TEXTO

COMPARTILHAR UM LINK

Posted by u/ad\_maru 15 days ago

15

Afinal, a fumaça que deixou São Paulo no escuro veio mesmo da Amazônia?

[super.abril.com.br/cienci...](https://super.abril.com.br/cienci...)

Notícia

23 Comments Give Award Share Save Hide Report

75% Upvoted

B i A ...

Switch to markdown