

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

Bruno Luis Oliveira Bastos

**DAS ‘CARTAS DO LEITOR’ AOS ‘COMENTÁRIOS CRÍTICOS DO INSTAGRAM’
COMO PRÁTICA PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA
DE DISCENTES DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JUIZ DE FORA

2021

Bruno Luis Oliveira Bastos

**DAS 'CARTAS DO LEITOR' AOS 'COMENTÁRIOS CRÍTICOS DO INSTAGRAM'
COMO PRÁTICA PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA
DE DISCENTES DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Patrícia Pedrosa Botelho

JUIZ DE FORA

2021

Oliveira Bastos, Bruno Luis.

Das 'cartas do leitor' aos 'comentários críticos do instagram' como prática para a ampliação da competência argumentativa de discentes de 7º ano do ensino fundamental / Bruno Luis Oliveira Bastos. -- 2021.

59 f. : il.

Orientador: Patrícia Pedrosa Botelho

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Carta do leitor. 2. Comentário crítico. 3. Argumentação. 4. Leitura. 5. Escrita. I. Pedrosa Botelho, Patrícia, orient. II. Título.

**DAS 'CARTAS DO LEITOR' AOS 'COMENTÁRIOS CRÍTICOS DO INSTAGRAM'
COMO PRÁTICA PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA
DE DISCENTES DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

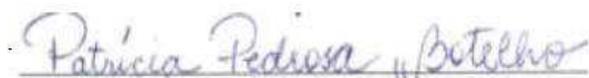
Bruno Luis Oliveira Bastos

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 20/05/2021



Profa. Dra. Patrícia Pedrosa Botelho - presidente e orientadora



Profa. Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello – Membro titular interno



Profa. Dra. Kátia Nazareth Moura de Abreu – UERJ - Membro titular externo

Dedico este trabalho à minha esposa, Joseane Espindola da Silva Bastos, pois ela desempenhou um importante papel nesta caminhada do mestrado, compreendendo minhas ansiedades e dias difíceis por causa dos prazos a serem cumpridos e atividades a serem realizadas e incentivando-me nos momentos em que pensei não conseguir prosseguir. Também dedico este trabalho à minha mãe, que sempre orou por mim, ao meu pai e aos meus irmãos e irmãs que, mesmo a distância, sempre torceram por mim.

AGRADECIMENTOS

Há muitas pessoas a quem devo agradecer a ajuda a mim despendida nesta jornada do Mestrado. Porém, antes de fazer menção a elas, quero expressar, em primeiro lugar, a minha gratidão a Deus, que sempre me guiou e iluminou a minha caminhada todos os dias e, durante o Mestrado, não foi diferente, já que “Ele” iluminou esse meu novo percurso com pessoas muito especiais. Portanto, a Deus, a minha gratidão.

Agradeço à minha esposa, Joseane, que muito orou por mim, me deu força, palavras de ânimo - durante todos os processos por que tive de passar no Mestrado. Agradeço à minha esposa pela calma, paciência, cuidado e compreensão comigo durante a realização desse meu sonho.

À minha mãe, D. Francisca, que sempre orou e intercedeu pela minha vida. Agradeço as orações e a torcida a cada um dos meus irmãos: Carla, Luigi, Cátia, Gustavo, Keli, Ana, Raquel e Bruna. Agradeço ao meu pai, Sr. Luiz Carlos, homem muito divertido e sempre otimista. Com uma torcida familiar desse tamanho e com as orações de todos, a jornada se tornou mais leve.

À D. Fátima, a quem considero ser minha segunda mãe, pois me acolheu na cidade de Juiz de Fora, me ensinou a andar na cidade e, principalmente, como chegar à universidade. As orações dela e todo o apoio prestado a mim contribuíram muito para essa conquista.

Ao Profletras, a oportunidade concedida a tantos professores de Língua Portuguesa de poderem se capacitar em instituições de ensino de referência, como a UFJF. Agradeço a toda a equipe de professores, ao pessoal da secretaria e a cada um dos colegas da turma 6 do Profletras.

À professora Dr^a. Patrícia Pedrosa Botelho, minha orientadora no Mestrado, que me conduziu, com muita didática, calma e paciência em um mundo novo para mim: o da pesquisa acadêmica aliada à minha prática docente.

O desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição do seu lugar no mundo.

(BAZERMAN, 2007, p. 110)

RESUMO

Devido às dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de escrita argumentativa, nas aulas de Língua Portuguesa, a presente dissertação busca contribuir para o desenvolvimento dessa prática de linguagem, considerando que, nos dias atuais, faz-se necessário dominar a linguagem escrita, principalmente nos meios digitais, a fim de que nossos alunos possam se posicionar acerca dos mais diversos assuntos. Por essa razão, preocupamo-nos em oferecer aos discentes a oportunidade de ampliar tal habilidade com vistas à prática social, já que a linguagem não se concretiza exclusivamente nas aulas de Português, mas em toda atividade humana. A pesquisa seria realizada em uma escola municipal na cidade de São José do Vale do Rio Preto, região serrana do Rio de Janeiro, em uma turma do 7º ano do ensino fundamental. Nosso objetivo foi ampliar a competência escrita dos alunos por meio de produções de textos selecionados por nós para este fim, assim como leitura e ampliação de repertório lexical, para auxílio do emprego dos mecanismos coesivos. Para alcançarmos nossos intentos, estruturamos uma proposta de intervenção que se baseia em: práticas de leitura – de textos jornalísticos e da rede social Instagram -, prática de produção de textos – carta do leitor e comentário crítico do Instagram. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e as ferramentas de coletas de dados se dariam por meio de questionários e de diários de campo. O referencial teórico da nossa pesquisa fez uso de pressupostos que abrigam os conceitos advindos das obras de: Alves Filho (2011), Antunes (2003; 2005), BNCC (2017), Bakhtin (1997), Bezerra (2010a, 2010b), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Fiorin (2011), Garcia (1998), Geraldi (2000), Koch e Elias (2010a), Koch e Elias (2010b), PCN (1998), Passareli (2012), Rojo e Barbosa (2015), Thiollent (1986).

Palavras-chave: carta do leitor; comentário crítico; argumentação; leitura; escrita.

ABSTRACT

Due the difficulties presented by students in the process of argumentative writing in Portuguese language classes, this thesis seeks to contribute to the development of this language practice, considering that, nowadays, it is necessary to master the written language, especially in the digital media, in order to make our students able to consider themselves on the most diverse subjects. Because of that reason, we are concerned with offering the students the opportunity to increase this skill with a view to social practice since language does not materialize exclusively in Portuguese classes, but in all human activities. This research would be accomplished in a school in São José do Vale do Rio Preto, in the mountainous region of Rio de Janeiro, in a class from the 7th grade of elementary school. Our goal was to increase students' written competence through the production of texts selected by us for this purpose as well as reading and expanding the lexical repertoire to aid the use of cohesive mechanisms. To reach our goals, we structured an intervention proposal based on: reading practices - journalistic texts and the social network Instagram -, practice of producing texts - reader's letter and critical commentary from Instagram. The methodology used was Thiollent's (1986) research-action and a diary that would be held by students. The theoretical framework is based upon the works of: Alves Filho (2011), Antunes (2003; 2005), BNCC (2017), Bakhtin (1997), Bezerra (2010a, 2010b), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), Fiorin (2011), Garcia (1998), Geraldi (2000), Koch and Elias (2010a), Koch e Elias (2010b), PCN (1998), Passareli (2012), Rojo and Barbosa (2015), Thiollent (1986).

Keywords: reader's letter; critical comment; argumentation; reading; writing.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	JUSTIFICATIVA	17
3	METODOLOGIA.....	20
3.1	PERFIL DA ESCOLA: O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	22
3.2	UMA BREVE DESCRIÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR-PESQUISADOR	23
4	OBJETIVOS	25
4.1	OBJETIVO GERAL	25
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	25
5	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES: UM PERCURSO HISTÓRICO	27
5.1	A ARGUMENTAÇÃO E A SUA RELEVÂNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS	31
5.2	DEFINIÇÃO DE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM A PARTIR DE BAKHTIN	37
5.3	‘CARTA DO LEITOR’ NA PERSPECTIVA DA BNCC E DOS PCN	40
5.3.1	‘Comentário crítico do Instagram’: um gênero digital	43
6	PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO	48
7	CONCLUSÃO	49
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
	ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO/ALUNO	54
	ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS.....	55
	ANEXO C - QUESTIONÁRIO INICIAL.....	56

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade que exige cada vez mais criticidade de seus cidadãos, seja na área cultural, profissional ou intelectual, cabe a nós, professores de Língua Portuguesa, contribuir com a preparação desses indivíduos por meio de um ensino que faça com que eles consigam atender ao máximo possível a essas demandas. E isso só será possível com um ensino de Língua Portuguesa que faça sentido para a realidade social deles.

Para que esses cidadãos consigam transitar com clareza e com facilidade pelos produtos construídos pela sociedade e obtenham êxito naquilo que se propuserem a fazer em suas vidas adultas, é necessário que se intensifique, hoje, nas escolas, uma abordagem de ensino de Língua Portuguesa que leve em consideração as realidades que os discentes enfrentarão fora dela. Tal fato é necessário, já que um cidadão que lê e escreve proficientemente tem a possibilidade de atender àquilo que lhe é demandado socialmente e de desfrutar do que esta mesma sociedade oferece como oportunidades: profissionais, culturais, escolares e acadêmicas.

No entanto, não é suficiente ensiná-los apenas a ler e a escrever com o objetivo de decodificar códigos para saírem da condição de analfabetos à condição de alfabetizados. É necessário que façamos um trabalho em que o aluno pratique leitura e escrita para a prática social, isto é, que proporcionemos um ensino e aprendizagem da língua que tenha uma utilidade real, concreta fora da escola e, para isso, é preciso letrar. O letramento é definido por Soares (2009, p. 18 – 20) no excerto que se segue como :

O resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Não basta saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.

A acepção de Soares (2009) nos auxilia na resposta a um dos vários questionamentos que fazemos em nossa prática docente: Qual o objetivo das aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental? Tal pergunta é respondida com o que postula a autora, uma vez que, nós, professores de Português, encontramos

significado em nossa prática docente no momento em que começamos a nos desprender de um ensino limitado a atividades de gramática normativa de forma descontextualizada – o que já tem sido alvo de pesquisas e intervenções por parte de diversos pesquisadores e professores – e nos debruçamos com mais intensidade no uso que nossos alunos farão dessa língua.

Assim, percebemos que autores como Soares (2009), que se dedicam a essa temática, de como ensinar Português letrando o aluno para a vida real, reafirma a ideia de que ensinar a norma de prestígio da língua como sendo a única adequada na sociedade não é o suficiente.

É necessário que percebamos a necessidade de um ensino de língua que vá além do livro didático, que se limitava ao ensino de fragmentos de textos e de questionamentos que não ampliavam a habilidade de compreensão dos alunos.

As práticas de leitura e de escrita são necessárias para que os alunos estejam aptos a transitarem com segurança nessa sociedade a fim de poderem, com êxito, participar de momentos que lhes exigirão o domínio desse letramento para poderem participar de entrevistas de emprego, confeccionar um currículo, posicionar-se, argumentar e contra-argumentar.

A argumentação é um importante fator para a vida de todo cidadão, uma vez que a capacidade argumentativa oral ou escrita é colocada à prova em diversos momentos de nossa vida real, assim como em avaliações escolares ou na área de atuação profissional e em questões sociais com que o aluno se deparará inevitavelmente no percurso de sua vida.

Dessa forma, entendemos que o indivíduo precisa se apropriar do ler e do escrever para responder às exigências das demandas sociais (SOARES, 2009). A fim de colaborarmos com um ensino de língua que prioriza esse tipo de letramento, ou seja, que preconiza a conscientização do sujeito para uma leitura e escrita como prática social, vimos a necessidade de proporcionar, nas aulas de Língua Portuguesa, um ambiente em que os alunos possam ampliar sua habilidade argumentativa escrita, já que se trata de uma prática cotidiana.

A esse respeito, os PCN¹ (1998, p. 58), em seu texto introdutório, orienta que o ensino de Língua Portuguesa, nas escolas, se organize de modo que o aluno

¹ Acerca da origem desses documentos, consta que foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar as necessidades de construir referências nacionais comuns ao processo

desenvolva seu conhecimento linguístico com o intuito de “ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais”. Por essa razão, é papel da escola preparar o aluno para essa realidade.

Essa preocupação com o modo pelo qual o ensino de Língua Portuguesa tem se dado nas escolas se pauta no fato de que há vários professores que limitam o ensino-aprendizagem à modalidade escrita. Ao se tratar do ensino da língua, partimos da premissa de que precisamos levar em consideração outras formas de prática de linguagem, como: leitura e interpretação, escrita, escuta e oralidade. No entanto, para atingirmos nosso intento junto aos alunos, debruçaremos-nos sobre as práticas de leitura e escrita, evidenciando, assim, que não há uma hegemonia entre elas.

O esforço dos PCN, por um ensino que leve o aluno a refletir sobre a Língua Portuguesa e sua aplicação social, é recentemente reforçado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC² (2017), pois, assim como o primeiro documento citado, este reformula e atualiza o que aquele já propunha para a evolução do ensino de língua.

A BNCC propõe, dentre as dez competências gerais, uma que é relevante para o desenvolvimento da área linguística, que se preocupa com a necessidade real de comunicação no dia a dia. Segundo o documento:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
(BRASIL, 2017, p. 9)

educativo em todas as regiões brasileiras [...]. É resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram produzidos documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. (BRASIL, 1998, p. 5).

² Em relação à origem da BNCC, diz-se que “prevista na Constituição Federal, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país, com participação ampla da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 5).

A importância da linguagem está presente, sem dúvida, nas demais competências propostas pelo documento, contudo, elencamos a descrita acima, visto que direciona especificamente à importância do ensino de Português para a prática cotidiana e para o desenvolvimento da habilidade argumentativa.

A partir da competência descrita pela BNCC, observamos a necessidade da exploração de uma pedagogia que priorize o desenvolvimento do argumentar com base em fontes confiáveis, o que já exige do professor orientar seus alunos acerca da importância da pesquisa, uma vez que vivemos em uma época de veiculação de informações em grande volume, tornando o trabalho de encontrar fontes seguras cada vez mais árduo.

Nossos alunos só terão capacidade de “negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos” (Idem, 2017, p. 324) se forem provocados a praticar a defesa de suas ideias e de seus pontos de vista em um ambiente que lhes proporcione situações para tal. E a escola é o *locus* adequado para promover atividades que os alunos possam desenvolver a argumentação. E, para que essa prática seja eficaz, é necessário a prática de leitura e interpretação, a ampliação de repertório lexical e a utilização de mecanismos coesivos.

Com o intuito de colaborarmos com essa proposta de ensino, desenvolvemos essa pesquisa a partir do seguinte questionamento: Quais estratégias linguísticas e pedagógicas podem ser criadas para que alunos do 7º ano do ensino fundamental possam desenvolver suas habilidades de escrita argumentativa, observando a importância da coesão textual – coesão pela relação de reiteração³ - nas ‘cartas do leitor’ e nos ‘comentários críticos do Instagram’?

Partiríamos dessa questão, por percebermos a dificuldade apresentada por nossos alunos no que se refere ao domínio de recursos coesivos em seus textos argumentativos escritos. Para isso, propusemos também, o (re)conhecimento da coesão textual, para que desenvolvessem seus textos de maneira progressiva.

³ Em nossa pesquisa, ancoramo-nos na concepção de coesão pela reiteração a partir do que postula Antunes (2005, p. 52, grifo nosso), pois, segundo ela, “a **reiteração** é a relação pela qual os elementos do texto vão de algum modo sendo **retomados**, criando-se um movimento constante de volta aos segmentos prévios – o que assegura ao texto a necessária **continuidade de seu fluxo**, de seu percurso -, como se um fio o perpassasse do início ao fim. Portanto, optamos pela nomenclatura adotada pela autora.

A coesão é, na acepção de Antunes (2005, p. 47), a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática”. Percebemos que a coesão é um fator relevante para a realização da unidade de sentido no texto; assim, cabe-nos, enquanto docentes, conduzir nossos alunos à apropriação desse elemento textual que promove “a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade” (Idem, p. 48).

Diante dessa função da coesão, descrita pela autora, é que nos debruçamos – além da exploração da leitura de textos de revistas e publicações no Instagram -, pois, por meio dela, o aluno poderá desenvolver seu repertório lexical, já que o fato de evitar repetições em um texto exigirá que autor explore campos semânticos, classes gramaticais, entre outras formas de coesão que veremos no capítulo destinado a esse assunto.

Cabe ressaltar aqui que a coesão, embora faça parte do processo de construção de textos, não é o único elemento que assegura essa completude textual. Sobre essa questão, Marchuschi (2016) nos diz que:

[...] como o produto da soma das funções das categorias textuais a seguir apresentadas: fatores de contextualização, **fatores de conexão sequencial (coesão)**, fatores de conexão conceitual-cognitiva (coerência) e fatores de conexão de ações (pragmática). (Idem, p. 37 – 38, grifo nosso).

Cientes dessa realidade para a estruturação textual, exploramos alguns dos aspectos coesivos neste trabalho – não o colocando em uma posição de hegemonia em relação aos outros fatores -, uma vez que não haveria tempo suficiente para investigar toda a gama constitutiva do texto, considerando todos os elementos.

Concernente à continuidade textual, as autoras Koch e Elias (2018a)⁴ definem esse processo como retomadas ou remissões a um mesmo referente no texto, que podem ser vários: formas de valor pronominal, numerais, certos advérbios, formas nominais reiteradas, formas nominais sinônimas ou quase sinônimas, formas nominais hiperonímicas, nomes genéricos. Como observamos, por uma questão de nomenclatura adotada por autores diferentes acerca do mesmo fenômeno

⁴ Optamos por distinguir as obras das autoras em a e b, já que utilizaremos, neste trabalho, duas obras publicadas no mesmo ano.

linguístico, lançamos mão de ambas as definições nesta pesquisa. E, a partir disso, percebemos que há várias possibilidades de um autor de texto assegurar a progressão ou a continuidade no processo da elaboração textual sem ser repetitivo.

Desta forma, pretendemos possibilitar aos alunos um trabalho para a ampliação da habilidade argumentativa por meio do aprimoramento dos recursos coesivos responsáveis pela remissão de referentes durante sua escrita, a fim de evitar repetições desnecessárias em seus textos que comprometam a fluidez textual.

Para proporcionar práticas que possibilitem aos alunos ampliarem sua habilidade argumentativa, desenvolvemos um caderno pedagógico⁵ estruturado com atividades baseadas nas produções do gênero textual ‘carta do leitor’ e do ‘comentário crítico do Instagram’.

Para que nosso trabalho venha se unir a outros que já têm apresentado resultados eficazes com o ensino de Língua Portuguesa que visa à ampliação da competência leitora e do letramento linguístico do aluno, propusemos uma sequência didática que visava à ampliação da habilidade escrita argumentativa de nossos alunos.

⁵ Para ter acesso ao caderno pedagógico, clique no link https://drive.google.com/file/d/1gvndKebIL2mtlHEAui41UZj_y2nAmbY3/view?usp=sharing

2 JUSTIFICATIVA

A escolha do tema desta dissertação se deu devido ao fato de o professor-pesquisador atuar há dez anos em sala de aula como professor de Língua Portuguesa, no ensino fundamental, e perceber o quanto os alunos apresentam dificuldades com a competência argumenativa.

A partir das muitas dificuldades apresentadas pelos nossos alunos em sala de aula, sentimo-nos incomodados com a situação de a maioria dos discentes apresentarem dificuldades com o processo de escrita, sobretudo no ensino fundamental, já que, nas propostas de prática de redação de um determinado tipo textual, muitos deles demonstravam resistência, talvez pelas dificuldades acumuladas no percurso escolar e pela falta de oportunidades e de repertório sociocultural para desenvolver o hábito da escrita.

Preocupamo-nos com essa situação, visto que como professores, sabemos que a falta da prática de leitura, da interpretação textual e da escrita na vida de qualquer cidadão trarão consequências negativas mais tarde em suas vidas adultas quando almejarem escrever um texto acadêmico, buscarem interpretar o código do consumidor, derem uma entrevista, escreverem uma resenha, dentre outras situações. Diante disso, percebemos que nós, professores de Língua Portuguesa, devemos proporcionar a proficiência do discente na leitura, na escrita, na interpretação textual, na argumentação clara e objetiva para que assim ele/ela possa se posicionar, opinar acerca dos mais variados temas.

Acreditamos que seja necessário explorar as práticas de textos argumentativos, já que quanto mais nossos alunos forem expostos a ambientes que lhes exijam essa prática, mais poderão desenvolver tal habilidade, não precisando postergar esse aprendizado para o ensino médio.

Notamos que os alunos do sétimo ano do ensino fundamental, quando solicitadas atividades em que lhes era necessário produzir algum gênero argumentativo, encontravam diversas desculpas para não fazerem as atividades propostas, e os que as faziam, apresentavam grandes dificuldades na tarefa, como problemas em distinguir as bases tipológicas – argumentação, descrição, narração, injunção e conversação -, problemas gramaticais, em geral, e também de coesão e de coerência.

Nosso objetivo foi escolher alunos que realmente tivessem dificuldades com leitura e escrita para que os problemas pudessem ser, senão solucionados, pelo menos, amenizados. Trata-se de uma turma de 7º ano do ensino fundamental que compreende a faixa etária entre 11 e 12 anos.

Infelizmente, não tivemos a oportunidade de aplicar o projeto, devido ao problema ocasionado pela pandemia no ano de 2020. No entanto, continuamos desenvolvendo este trabalho com a possibilidade de, oportunamente, outros professores (ou até mesmo o autor desta dissertação) aplicarem as atividades aqui propostas em suas salas de aula.

Acreditamos que os problemas observados se dão por uma série de fatores, como: separação das aulas em Português e em Produção Textual, sendo reservados apenas um tempo de 50 minutos para esta; falta de material extra – jornais, revistas, acesso à internet – para serem explorados com os alunos a fim de lerem textos jornalísticos e os que circulam de forma impressa ou nas mídias digitais.

No que diz respeito aos problemas gramaticais, todos os textos dos alunos apresentavam algumas inadequações de concordância, de regência, e/ou de morfologia, entretanto, esses tópicos não fizeram parte da nossa pesquisa.

Além das dificuldades apresentadas acima, os alunos, também, demonstraram problemas de organização de ideias no texto, mostraram que têm dificuldade com a leitura do comando das propostas, etc. Há casos de alunos que produziram textos que não condiziam com o que lhes era solicitado, visto que tratavam de temas muito distantes dos que deveriam abordar.

É importante elucidar que havia alunos que não apresentavam autoria em seus textos, uma vez que como saída se ancoravam em cópias de outros textos que estivessem à mão, ou seja, transcreviam textos motivadores ou trechos de textos do próprio livro didático.

Pautando-nos nos problemas observados, o foco da intervenção desta pesquisa foi desenvolver o aprimoramento da habilidade argumentativa de nossos alunos por meio da apropriação do aspecto coesivo por retomada, para auxiliar na fluidez do texto argumentativo e, para atingirmos nosso intento, acreditávamos ser necessário abordar a leitura e a escrita como partes desse processo.

Para proporcionarmos o desenvolvimento dos repertórios linguístico e social dos alunos, optamos pela prática de leitura e de escrita de textos jornalísticos

oriundos de redes sociais. Dessa forma, pretendíamos aliar a prática de leitura das publicações na rede social Instagram – hábito que os alunos já têm fora da escola - à leitura de revistas físicas – hábito não tão comum entre eles.

3 METODOLOGIA

Nesta dissertação, lançamos mão da pesquisa-ação que, segundo Chisté (2016, p. 796), “visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações e de condições, em função de um projeto alvo”. Acerca da pesquisa-ação, Thiollent (1986, p. 15, grifo nosso) postula que esta é “do **tipo participativo**, e a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. A partir da definição do autor, buscaríamos deixar claro o lugar que ocupa o professor-pesquisador, qual seja, o de auxiliar, de orientar, de organizar o processo investigativo e o lugar que ocupariam os alunos que participariam, não apenas resolvendo questões, mas, também, levantando discussões nos grupos que seriam formados, relatando suas impressões acerca das atividades desenvolvidas e a atuação do professor, a fim de, por meio dos *feedbacks*, redirecionar o formato de atividades propostas. Assim, asseguraríamos o lugar de participantes dos alunos nesta pesquisa de modo que estivessem “envolvidos no problema de modo cooperativo ou participativo”, conforme explicitado por Thiollent no trecho a seguir (1986, p. 14):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação como uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Diante disso, nossa pesquisa converge para o que propõe a pesquisa-ação, tendo em vista que é de cunho social, podendo ser desenvolvida em um ambiente educacional com o intuito de buscar entendimentos e respostas para um problema coletivo observado naquele ambiente.

O *lócus* da pesquisa se daria em uma turma de 7º ano, que era constituída por 26 alunos. Dentre esses alunos, 2 são portadores de necessidades especiais. Devido à realidade desses alunos com necessidades especiais, a participação deles na intervenção seria adequada às suas condições cognitivas, com auxílio do/as estagiários/as que os acompanham.

No que diz respeito à organização de nossa pesquisa e valendo-nos da flexibilidade da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986, p. 47), lançaríamos mão,

inicialmente, de um questionário⁶ (anexo 3) com perguntas que demandam respostas discursivas e de múltipla escolha acerca do tema da pesquisa, a fim de analisarmos o grau de conhecimento que os alunos já possuem daquilo que seria investigado e se seu ambiente escolar e familiar proporcionam elementos que lhes auxiliem no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, de acordo com a metodologia adotada, seguiríamos a prática de outros pesquisadores, como relatada por Thiollent (1986) acerca da coleta de dados durante a pesquisa que é o diário de campo. Segundo o autor, “alguns pesquisadores recorrem também a técnicas antropológicas: observação participante, **diários de campo** [...] (THIOLLENT, 1986, p. 64, grifo nosso). Essa técnica nos seria útil no decorrer da pesquisa, já que, por meio dos diários de campo, teríamos acesso às respostas das atividades propostas e às impressões dos alunos sobre a pesquisa. Os registros feitos pelos discentes nesses diários seriam de grande valia para a pesquisa, tendo em vista que, neste momento, seriam participantes ativos, não apenas objetos de estudo.

Importante ressaltar aqui que o trabalho com os diários de campo não são apenas material de estudo passivo para a análise do professor- pesquisador, já que, por meio deles o docente também reflete sobre sua própria forma de conduzir a pesquisa.

Vale ainda dizer que partimos dos documentos norteadores, PCN (1998) e BNCC (2017), para que pudéssemos desenvolver uma pesquisa que estivesse de acordo com o que propõem (embora, como sabemos, existam muitas lacunas nesses documentos que se pretendem norteadores). Além desses documentos, fizemos uso das contribuições de Francisco Alves Filho (2011) e de Bezerra (2010a; 2010b) com o fito de embasarmos teoricamente assuntos relacionados ao gênero textual ‘carta do leitor’. Para analisarmos as questões concernentes à argumentação, exploramos Garcia (1998), Koch e Elias (2018b) e Passareli (2012) e, referente ao trabalho com a coesão, buscamos os pressupostos teóricos de Koch e Elias (2018a) e de Antunes (2005). No que tange ao estudo sobre o gênero digital ‘comentário crítico do Instagram’, fizemos uso das obras de Pinheiro (2009) e de Barbosa & Rojo (2015).

⁶ Esse questionário inicial não foi aplicado devido às interrupções nas atividades escolares por conta da pandemia. Não houve possibilidades de aplicá-lo remotamente, já que nem todos os alunos da turma possuíam acesso à internet.

Fizemos uso também da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schnewly (2004); da concepção de gêneros discursivos de Bakhtin (1997), das contribuições dos trabalhos de Fiorin (2011) e de Geraldi (2000) que versam sobre concepções de linguagem.

3.1 PERFIL DA ESCOLA: O LÓCUS DA PESQUISA



Fonte: o autor (2020)



Fonte: o autor (2020)

As imagens acima são da Escola José Affonso de Paula, instituição na qual seria desenvolvida a pesquisa. Está localizada na cidade de São José do Vale do Rio Preto, região serrana do Rio de Janeiro. A população estimada da cidade é de 21.916 habitantes e as principais atividades econômicas baseiam-se na produção pecuária⁷.

Como se pode ver, nas imagens acima, é um prédio amplo, de quatro andares, estruturando-se da seguinte forma: no primeiro pavimento, localizam-se a secretaria, o refeitório, banheiros e sala dos professores; no segundo pavimento, há salas da educação infantil, pré-escolares, do primeiro segmento – 1º ao 5º -, banheiros, sala da coordenação e a sala do laboratório de ciências. No terceiro pavimento, estão as salas do segundo segmento – 6º ao 9º anos -, sala da coordenação, banheiros, sala de música, sala de artes, sala de vídeo, laboratório de informática⁸. O quarto pavimento é a quadra da escola, onde são realizadas as aulas

⁷ Informações extraídas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-jose-do-vale-do-rio-preto.html>.

⁸ A sala de música, embora tenha instrumentos – não poucos – está desativada devido à falta de uma disciplina de música ou de um programa para esse fim. A sala de artes é muito

de educação física e outros eventos escolares que demandam um local amplo para reunir um maior número de alunos e/ou funcionários.

O funcionamento da escola se divide em dois turnos: manhã e tarde. No período da manhã, em se tratando de segundo segmento, a escola recebe as turmas de 7º, 8º e 9º anos, além da educação infantil e do primeiro segmento que funcionam no período da manhã e da tarde. No período da tarde, a escola recebe os 6º anos e alguns 7º anos; além do primeiro segmento e da educação infantil. Vale dizer que a instituição possuía um total de 428 alunos, no ano de 2020, em que seria aplicada a pesquisa.

3.2 UMA BREVE DESCRIÇÃO DO PERFIL DO PROFESSOR-PESQUISADOR

Formalmente, atuo como professor desde 2012. Porém, tive a oportunidade de adquirir alguma experiência já no terceiro período da faculdade, em 2007, visto que uma professora, que sempre me incentivou, no ensino supletivo, chamou-me para ser seu estagiário, quando soube que eu estava fazendo Faculdade de Letras.

Esse foi um período de muito esforço e esgotamento, mas gratificante. Eu precisava conciliar meu emprego, que era no comércio, com a faculdade e esse estágio em uma escola particular em Petrópolis. Foi um período de crescimento, pois eu já estava tendo a oportunidade de aliar a teoria vista na Faculdade à prática, antes mesmo do período de estágio previsto pelo curso de Letras.

Ao finalizar o curso de Letras, em 2012, tive a oportunidade de lecionar, agora como professor formado, na mesma escola na qual fizera o estágio. No mesmo ano, participei de um processo seletivo em outra escola particular, assumindo o cargo. Neste momento, deixei o emprego no comércio e desde então tenho me dedicado ao magistério. Depois de me estabilizar nas instituições nas quais trabalho, houve outras oportunidades: preparatórios para concurso, preparatórios para pré-

utilizada pelos professores desta disciplina. A sala de vídeo também é muito explorada por todos os segmentos. Os projetores de vídeo são muito eficientes, só não são utilizados em sua totalidade porque não há acesso à internet de boa qualidade. O laboratório de informática é amplo, há alguns computadores, que nunca foram instalados; a maioria das máquinas é obsoleta, não há acesso à internet para que possam ser utilizadas. O fato de a escola não ter, ainda, um aparato tecnológico eficiente fez com que estruturássemos as atividades da proposta de intervenção de maneira escrita, embora nosso trabalho congregue também gêneros textuais digitais. Por essa razão, apresentaríamos as atividades aos alunos de modo que os textos estivessem o mais próximo possível das plataformas de origem.

vestibulares e pré-militares. Desde então, permaneço na rotina de muitas horas semanais trabalhadas em várias escolas – rotina vivida pela maioria dos professores.

Em agosto de 2014, fiz o concurso público para o município de São José do Vale do Rio Preto, tendo sido aprovado. Em 2015, fui convocado para assumir o cargo de professor na Escola Pública José Affonso de Paula. Atuando em escola pública dessa cidade rural e interiorana, deparei-me com uma realidade diferente da que eu conhecia lecionando em escolas particulares e cursinhos preparatórios.

A partir dessa oportunidade de vivenciar realidades distintas, comecei a me inquietar, buscando entender o porquê dessas diferenças. A inquietação continua e com ela veio, também, a necessidade de apresentar aos alunos dessa escola de cidade interiorana como o ensino de Língua Portuguesa é necessário no cotidiano para que os auxiliem a lerem melhor, escreverem melhor e, conseqüentemente, transitarem melhor pela sociedade.

Diante dessa inquietação, de maneira insegura e incipiente, tentei encontrar respostas para algumas questões que se levantavam em sala de aula; mas não tive muito sucesso por não conhecer os caminhos da pesquisa. Então, foi-me apresentado o Mestrado Profissional em Letras por uma colega de uma das escolas particulares em que trabalho. A partir daí, pleiteei o mestrado por algumas vezes, passei e, agora, sinto-me em um processo de formação: do professor para o professor-pesquisador. Esta pesquisa foi resultado do processo de amadurecimento por que tenho passado.

Tal processo tem sido muito gratificante, uma vez que tenho tido contato com professores, autores, obras e eventos de grande relevância para minha prática docente e amadurecimento como pesquisador. Ademais, o fato de aprender a lidar com prática e teoria resulta em crescimento profissional e pessoal.

4 OBJETIVOS

Nesta seção, apresentaremos o objetivo geral e os objetivos específicos.

4.1 OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa tem como objetivo geral ampliar a competência argumentativa, o aporte da leitura e da escrita de alunos do 7º ano do ensino fundamental, por meio da prática de leitura de revistas impressas e online, publicações na rede social Instagram e produções de ‘cartas do leitor’ e ‘comentários críticos do Instagram’.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Aprimorar a capacidade argumentativa escrita dos alunos por meio da aquisição de conteúdo que se dá pelas leituras dos gêneros textuais jornalísticos, presentes em revistas impressas e online e na rede social Instagram;
- b) Reconhecer o gênero ‘carta do leitor’ e ampliar conhecimentos sobre sua composição, estrutura e conteúdo temático de acordo como a situação comunicativa;
- c) Reconhecer o gênero ‘comentário crítico’ presente na rede social Instagram e aprender sobre suas características;
- d) Analisar os conteúdos das ‘cartas do leitor’ e dos ‘comentários da rede social Instagram’: a quem se destinam, de que temas tratam e as características de suas estruturas textuais;
- e) Analisar os propósitos comunicativos de uma ‘carta do leitor’: textos de opinião, de agradecimento, de reclamação, de solicitação e de crítica;
- f) Ler ‘cartas do leitor’ e ‘comentários críticos da rede social Instagram’ com o mesmo tema para comparar a organização textual: posição enunciativa do autor; variedade linguística; organização da argumentação; sequências textuais, seleção lexical;
- g) Discutir sobre ‘cartas do leitor’ para que os alunos compreendam o poder da imprensa na sociedade;
- h) Fazer uso de ‘comentários da rede social Instagram’ com o intento de que os discentes entendam o papel das redes sociais como ambiente de tomada de posição frente a algum tema;

- i) Produzir os gêneros 'carta do leitor' e 'comentários críticos do Instagram';
- j) Produzir comentários na rede social Instagram;
- l) Ampliar o repertório coesivo dos discentes;
- m) Compreender como funcionam os mecanismos de referências textuais.

5 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA INSERÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS NOS DOCUMENTOS NORTEADORES: UM PERCURSO HISTÓRICO

Nesta seção, refletiremos sobre a importância da inserção dos gêneros textuais nos documentos norteadores: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, faremos um breve percurso histórico para que compreendamos o progresso do ensino da Língua Portuguesa.

A fim de discutirmos acerca da importância dos gêneros textuais nos documentos norteadores, são necessários que sejam apresentados os conceitos de texto e de gênero textual, elencados nos PCN. De acordo com este documento, “texto é uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (BRASIL, 1998 p. 23). O documento ainda postula que “todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas” (BRASIL, 1998, p. 23). Diante disso, entendemos que, quando se produz um texto e não se considera seus elementos constitutivos para determinada situação comunicacional, este texto não se materializa como gênero textual e não desempenha sua função social.

Como podemos perceber, os PCN começam, a partir da definição de texto e de gênero, a demarcar um lugar de prestígio para os gêneros como fatores determinantes nas novas práticas de ensino da língua. Isso fica claro quando o documento, valendo-se da concepção bakhtiniana⁹ de gênero, afirma que:

Os gêneros textuais¹⁰ são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo.
(BRASIL, 1998, p. 23)

⁹ Para Bakhtin (1997), esses gêneros são enunciados presentes nas esferas de atividades humanas com seus tipos relativamente estáveis. Vale dizer que o autor os nomeia como ‘gêneros do discurso’.

¹⁰ Embora adotemos a concepção de Bakhtin para ancorarmos nossa concepção de ‘gênero discursivo’, utilizaremos, por uma questão metodológica, o termo ‘gênero textual’, já que, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 26), “boa parte dos autores usam a terminologia ‘gênero de texto/textual e não gênero discursivo’”.

Diante da alusão feita à concepção bakhtiniana, na definição de gêneros, notamos que há uma preocupação, por parte dos PCN, em adotar uma prática de ensino da língua que possibilite ao aluno um aprendizado que lhe forneça subsídios para uma interação social que vai além da sala de aula.

Até o presente momento, é nítida a preocupação organizacional do documento no processo de ensino da língua em torno dos gêneros textuais, o que significa dizer que o interesse por um ensino mais voltado para práticas sociais tem se intensificado com o passar dos tempos.

Os PCN mostram que “atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente” (BRASIL, 1998, p. 25).

Devido à evolução das exigências na forma de se comunicar, o documento apresenta uma guinada no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, a fim de acompanhar tais necessidades comunicacionais na presente sociedade. Isso se dá devido ao fato de os moldes que vinham se desenvolvendo nas aulas de Língua Portuguesa não atenderem às nossas demandas reais, uma vez que, devido a fatores históricos, “o ensino da Língua Portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e também analítica” (BEZERRA, 2010a¹¹, p. 39).

A partir do exposto pela autora supracitada, percebemos que ainda há uma concentração no que tange ao ensino de gramática normativa descontextualizada nas aulas de Português e isso se dá por conta de uma questão histórica da qual temos nos desvinculado com o passar do tempo.

Segundo Soares (*apud* BEZERRA, 2010a, p. 37), “a disciplina Português passou a integrar os currículos escolares brasileiros, a partir das últimas décadas do século XIX, depois de o sistema de ensino estar organizado há muito tempo”. Diante do que expõe a autora, entendemos que o modo de ensinar Português como vemos hoje é resultado de um processo de evolução do ensino e aprendizagem da língua que está em andamento desde as últimas décadas do século XIX.

¹¹ Optamos por utilizar a diferenciação dessa obra em a e b, tendo em vista que lançamos mão de dois artigos da autora presentes na mesma obra, qual seja: Bezerra (2010a) corresponde ao artigo “Ensino de Língua Portuguesa e contexto teórico-metodológicos” e Bezerra (2010b) ao “Por que cartas do leitor na sala de aula?”. Ambos encontram-se no livro *Gêneros textuais e ensino*.

Desde esse período, os professores e pesquisadores da área de ensino de Língua Portuguesa têm buscado meios para deixar de fora das salas de aula a forma de ensino que havia naquela época: “o ensino de Português para alfabetizar” (BEZERRA, 2010a, p. 39). Percebemos que ainda hoje a preocupação que permeia os professores de Língua Portuguesa é de não limitar o aluno a ser mais um cidadão alfabetizado, mas, sim, proporcioná-lo um ensino de língua que lhe oportunize um letramento social por meio de uma leitura e uma escrita que façam sentido em sua vida em sociedade.

Nesse processo de evolução do ensino da Língua Portuguesa, que não se limita à alfabetização, notamos influências de pesquisas que têm se voltado para o texto e para os gêneros como base do ensino. Presenciamos isso, por exemplo, por meio da Linguística Textual, que surgiu na década de 60, na Europa. Sua hipótese de trabalho, segundo FÁVERO e KOCH (2016, p. 15, grifo nosso) “consiste em tomar como unidade básica, ou seja, como **objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto**, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”.

Embora o exposto acima não tenha o foco voltado para o ensino, mas na unidade de ensino da própria Linguística Textual, é notório o quanto esse ramo da Linguística foi colaborativo para o impulso do ensino de Língua Portuguesa. As autoras ainda apontam as causas do surgimento dessa área de pesquisa que são:

As lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos tais como a ocorrência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definidos ou indefinidos), a ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entonação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a concordância dos tempos verbais **e vários outros que só podem ser evidentemente explicados em termos de texto ou, então, com referência a um contexto situacional.**

(FÁVERO; KOCH, 2016, p. 16, grifo nosso)

A partir do surgimento da Linguística Textual, observamos que tem havido uma reflexão e constante mudança no que se refere ao ensino do Português, pois, como podemos analisar, essa ciência tem o objetivo de auxiliar na investigação de lacunas que as aulas de língua não davam conta, já que havia uma limitação do conteúdo de Português que se reduzia aos fenômenos gramaticais presentes nos compêndios de modo descontextualizado.

Outros ramos da Linguística surgiram com o objetivo de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa. Dentre essas ciências linguísticas, surgiu também a Linguística Aplicada que, de acordo com Bezerra (2010a, p. 43 – 44, grifo nosso), já possuía um olhar para os textos e gêneros textuais como objeto de estudo e ensino de língua:

O que se constata é que a Linguística Aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa e, para isto, **os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção). Assim, o gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly, Dolz e Noverraz, é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.**

A partir da observação feita acerca da preocupação da Linguística Aplicada, no excerto acima, mais uma vez vemos que o ensino da Língua Portuguesa já vinha se voltando para a centralidade no texto e nos gêneros, já que esse o estudo “pode ter consequências positivas nas aulas de Português, visto que leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa” (BEZERRA, 2010a, p. 44).

Diante dessa realidade de atualização do ensino, percebemos que o que propõem os documentos norteadores, considerando o uso dos textos e dos gêneros textuais, parte dos resultados de pesquisa por parte de disciplinas como Linguística Textual e Linguística Aplicada. Os PCN buscaram atualizar as orientações de ensino nas escolas em sua época, e com a BNCC, nos dias atuais, não é diferente, tendo em vista que uma atualiza a outra.

A BNCC mantém, portanto, a sua proposta na “centralidade do texto e se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados como prática de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais” (BRASIL, 2017, p. 67). Vemos, em um trecho do documento em análise, que os gêneros textuais permanecem em um lugar de importância na proposta de ensino da língua, uma vez que já tem sido comprovada a importância do ensino de Português com base nos textos e nos gêneros textuais.

Ainda, concernente à importância dos gêneros textuais nos documentos norteadores, a BNCC nos diz:

Aprofunda-se o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalísticos-midiático e de atuação na vida

pública. No primeiro campo, os jornalísticos – informativos e argumentativos – e os publicitários são privilegiados, com o foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.
(BRASIL, 2017, p. 136)

A partir do excerto acima, vemos a preocupação de aprofundar o conhecimento nos gêneros nos diversos campos de atuação na vida. Assim, podemos perceber que tanto os PCN como a BNCC têm consolidado um lugar de prestígio para o uso dos gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem, embora saibamos que os dois documentos apresentem lacunas que precisam ser mais bem refletidas, mas que não é objeto de nosso estudo no momento.

5.1 A ARGUMENTAÇÃO E A SUA RELEVÂNCIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, observaremos como os documentos oficiais abordam a argumentação, isto é, a sua importância nas aulas de Língua Portuguesa. Por ser a apropriação da habilidade argumentativa nosso foco de pesquisa, cabe-nos analisar a relevância desse tipo textual frente aos documentos norteadores.

Para discorrermos sobre o posicionamento desses documentos acerca do desenvolvimento da maturidade argumentativa e da tomada de posição dos alunos sobre assuntos que permeiam a sociedade, sistematizamos o quadro abaixo.

Documento oficial	Objetivo indicado pelo documento oficial a ser atingido no ensino fundamental
BRASIL (1998, p. 7 – 8, grifo nosso).	Posicionar-se de maneira crítica , responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas. Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica , selecionando procedimentos e verificando sua adequação.
BRASIL (2017, p. 63 – 77, grifo nosso).	Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. Fazer apreciações e

	<p>valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais. Expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião. Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas. Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.</p> <p>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.</p>
--	---

Destacamos dos documentos supracitados algumas das competências previstas em ambos. Dentre elas, elencamos aquelas que fazem, de alguma forma, referência à argumentação: Os PCN (1998) propõem o desenvolvimento de posicionamento crítico, questionamento da realidade, do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da capacidade de análise crítica. A partir do que apresenta o documento, percebemos que um aluno só poderá desenvolver tais habilidades se estiver inserido em um ambiente que o estimule e o desafie para isso, daí a importância das aulas de Língua Portuguesa com o intuito de proporcionar esse ambiente de “provocação” para desenvolver a competência argumentativa.

De acordo com esse documento norteador, essas competências são úteis para que o aluno desenvolva a capacidade de produzir um texto com um aprofundamento adequado para sustentar suas posições defendidas, além de organizar e hierarquizar informações.

Diante disso, no que diz respeito à competência argumentativa, vemos que é no ensino fundamental o lugar no qual os alunos devem começar a desenvolver a defesa de seus pontos de vista, com uma atuação crítica frente às questões do mundo contemporâneo. Além dessas competências, o documento ainda sugere a prática da expressão de posicionamento em uma ‘carta de leitor’, seleção de informações e de argumentos.

Além da prática de escrita de ‘cartas do leitor’, há também referência às mídias digitais, isto é, para se comunicar por meio das mídias há de se conhecer os gêneros textuais que circulam nesse ambiente. Com isso, adotamos, além da prática da ‘carta do leitor’, a escrita de ‘comentários da rede social Instagram’ com o intento de desenvolver a argumentação.

Pudemos perceber até aqui que o desenvolvimento da argumentação é um fator relevante nos documentos norteadores porque visa a uma prática social de uso da linguagem. E, devido ao fato de este trabalho se debruçar no desenvolvimento da argumentação faremos, assim, um trajeto referente ao conceito de argumentação, no que tange à sua função social e à sua estrutura.

Acerca da função social do argumento, baseamo-nos nos pressupostos de Koch e Elias (2018b). Em um primeiro momento, as autoras afirmam que “argumentar é humano” (KOCH & ELIAS, 2018b, p. 23), já que o uso da linguagem se dá em forma de interação entre sujeitos, seja por meio de textos orais ou verbais. As autoras, assim, afirmam que:

Aprendemos a argumentar desde cedo, ainda crianças: **quando queremos que nossos pais leiam um livro para nós**, uma, duas ou mais vezes; quando não queremos dormir; **quando justificamos à professora a tarefa em branco, quando apresentamos razões para nossas escolhas ou comportamentos etc..** O tempo passa, **vamos crescendo e continuamos argumentando pela vida adentro e pelo mundo afora.** (KOCH & ELIAS, 2018b, p. 23 – 24, grifo nosso).

A partir do que apresentam as autoras, percebemos um percurso que se comprova em nossa prática cotidiana, pois todos já argumentaram, quando criança, à sua maneira, para que seus pais satisfizessem algum desejo, ou para o professor aumentar o prazo do trabalho escolar que ficou por fazer, ou lançou mão de argumentos para justificar uma falta no trabalho ou em qualquer outro compromisso.

O fato de o tempo passar e irmos “crescendo e continuarmos argumentando pela vida adentro e pelo mundo afora” (KOCH & ELIAS, 2018b, p. 23 – 24) só nos faz refletir a respeito do ato de argumentar, já que é uma prática comum do ser humano. Por essa razão, adotamos a argumentação como prática a ser trabalhada com nossos alunos, a fim de conscientizá-los de que eles fazem uso desse tipo textual diariamente, mas, muitas vezes, não se dando conta disso.

Diante da observação feita referente ao uso social da argumentação, é necessário que observemos o aspecto organizacional desse tema, sobretudo no que se refere à coesão. Para este fim, observemos como Garcia (1998, p. 370) define a argumentação. Segundo ele:

[...] a argumentação visa sobretudo a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou ouvinte. Além disso, procuramos principalmente formar a opinião do leitor ou ouvinte, tentando convencê-lo de que a razão está conosco, de que nós é que estamos de posse da verdade.

Além da função da argumentação, Garcia (1998) nos apresenta uma definição do que vem a ser argumentar. Segundo o autor, “argumentar é convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de **um raciocínio coerente e consistente**” (Idem, 1998, p. 370, grifo nosso). O autor, ao discorrer sobre a argumentação, afirma que “um raciocínio coerente e consistente” é necessário em um processo argumentativo e, isso, nos faz refletir sobre a prática de argumentar dos nossos alunos que muitas vezes produzem argumentos inconsistentes por, justamente, não conseguirem organizar suas ideias e/ou por não conseguirem encadear os enunciados construídos ou por diversos outros fatores linguísticos que não são dominados ainda por eles.

Acerca da organização que deve estar presente na argumentação, Passareli (2012, p. 240) apresenta uma definição sobre argumento que alude a uma organização linguístico-textual necessária, por meio dos elementos linguísticos. Segundo a autora, “argumento é uma manifestação linguística, **construída por enunciados que, relacionados uns com os outros**, incluem uma asserção capaz de levar a uma conclusão” (Idem, p. 40, grifo nosso). A partir do que postula a autora, é notória a importância do fator organizacional, uma vez que para “os enunciados” estarem “relacionados uns com os outros”, é preciso que se lance mão

de elementos coesivos que deem conta desse relacionamento entre eles, a fim de se garantir a fluidez em um discurso oral ou escrito.

A respeito da importância organizacional no desenvolvimento argumentativo, Passareli (2012) apresenta, dentre vários procedimentos, a coesão. Segundo a autora, a coesão, enquanto procedimento argumentativo “é a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como as frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional” (Idem, p. 252).

No que diz respeito ao aspecto coesivo no ato da argumentação, tomamos por base o conceito apresentado por Antunes (2005). De acordo com a autora, a coesão é “a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda a espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido temática” (Idem, p. 47). Assim, a partir da definição da autora, observamos que a coesão é um fator indispensável no que diz respeito à estruturação de qualquer texto, oral ou escrito, uma vez que é por meio dela que se asseguram as conexões existentes nos mais diversos tipos de textos, orais e escritos.

Para Antunes, a função da coesão é:

[...] criar, sinalizar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados. Daí que a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio de unidade que garante a sua interpretabilidade.
(2005, p. 48)

Ao apresentar a função da coesão, fica claro que sem ela não há como assegurar a fluidez em um texto. Antunes (2005), ainda, aborda sobre como fazer a coesão. De acordo com ela, faz-se coesão por meio de uma série de fatores que estão estruturados no quadro abaixo:

A COESÃO DO TEXTO	Relações textuais (Campo 1)	Procedimentos (Campo 2)	Recursos (Campo 3)
	1. REITERAÇÃO	1.1 Repetição	1.1.1. Paráfrase 1.1.2. Paralelismo 1.1.3. Repetição propriamente dita

		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada por - pronomes - advérbios
			1.2.2. Substituição lexical	Retomada por - sinônimos - hiperônimos Caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	Retomada - elipse
	2. ASSOCIAÇÃO	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	- por antônimos - por diferentes modos de relações de parte do todo
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintáticos-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	- preposições - conjunções - advérbios - e respectivas locuções

Fonte: Antunes (2005, p. 51).

Percebemos que o processo de coesão se dá por meio das relações textuais que são responsáveis pelas ligações que se criam no texto, que se estruturam na reiteração, na associação e na conexão. De acordo com a autora, a coesão é:

[...] a relação pela qual **os elementos do texto vão de algum modo sendo retomados, criando-se um movimento constante de volta de volta aos segmentos prévios – o que assegura ao texto a necessária continuidade de seu fluxo, de seu percurso**, como se um fio o perpassasse do início ao fim.
(Idem, p. 52, grifo nosso).

Antunes (2005, p. 53) postula que uma das formas de se assegurar a coesão é pela reiteração, em que podemos, por exemplo, substituir uma expressão por um pronome ou por um sinônimo. Desta forma, percebemos que a coesão pela reiteração e seus recursos é uma prática de emprego do vocabulário que uma pessoa possui, uma vez que substituir expressões, termos, palavras em um texto

exige do autor um acervo razoável de palavras para atender a essa demanda coesiva.

Para que a coesão por reiteração aconteça, é necessário que quem escreve utilize os procedimentos de “repetição” e de “substituição”. A repetição faz parte de um dos procedimentos de coesão com o objetivo de reforçar alguma ideia.

De acordo com Antunes:

Evidentemente, podem ocorrer repetições não funcionais, isto é, que não tem uma função reconhecível ou não respondem a um propósito discursivo qualquer. [...] As costumeiras diretrizes de se evitar a repetição de palavras pretendem atingir a repetição não funcional. (2005, p. 82 – 83)

Deste modo, podemos perceber que uma das possibilidades de auxiliar quem escreve textos com repetições não funcionais é fazer com que exercitem o procedimento da substituição de palavras por outras equivalentes. Se um aluno não usa o recurso de substituição para que seu texto tenha fluidez, talvez seja o momento de o docente trabalhar com o acervo lexical em sala de aula.

5.2 DEFINIÇÃO DE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM A PARTIR DE BAKHTIN

De acordo com Bakhtin (1997), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) (p. 261, grifo nosso) e “cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que chamamos gêneros do discurso” (p. 262). Diante dessa definição de Bakhtin, podemos observar que a ideia de que a comunicação humana se dá por meio de gêneros discursivos está presente em todas as esferas de utilização da língua, uma vez que onde há interação humana, há gênero discursivo presente, possibilitando a linguagem como ambiente de interação, isto é, assegurando o processo da comunicação.

Esses enunciados (gêneros discursivos) não são construídos à revelia, antes eles apresentam, conforme Bakhtin (1997), seus “conteúdos (temáticos), seus estilos, seus recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, e sua construção composicional”. Diante disso, percebemos que os gêneros do discurso são “relativamente estáveis”, uma vez que seguem uma forma composicional básica,

mas que poderá variar de acordo com as circunstâncias comunicativas em dados momentos.

Para Bakhtin (1997, p. 271), há a figura do 'ouvinte' e do 'entendedor', visto que é inconcebível perceber os sujeitos envolvidos no processo de comunicação como partes estanques umas das outras.

Segundo o autor, "no discurso o ouvinte ocupa uma posição responsiva: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc" (BAKHTIN, 1997, p. 271). Diante disso, é notório que o ouvinte é um sujeito ativo no ato da comunicação embora não verbalize, indague ou critique no ato da comunicação de que participa.

Quanto à suposta passividade do ouvinte no processo comunicativo, Bakhtin afirma que:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (1997, p. 271)

Diante disso, percebemos que a linguagem não é algo estático, inerte; pelo contrário, é um organismo que age e reage. Assim, notamos que, de fato, o processo comunicativo é fundamentado no fruto de uma linguagem ativa, em que, no momento da comunicação, os indivíduos envolvidos passam de emissor e receptor a sujeitos envolvidos em um processo; o que conota a construção de um ambiente de comunicação com a participação de ambas as partes.

Nesse ambiente, em que estão presentes leitor, texto e autor, concretiza-se o momento da comunicação, que é de que "toda a compreensão é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma que ela se dê) (BAKHTIN, 1997, p. 272).

Na concepção de Antunes (2003), tudo o que se realiza em sala de aula deve estar vinculado a princípios teóricos, que vai da definição de projetos a concepções de língua. Essa afirmativa vem ao encontro de nossos princípios de ensino, uma vez que corroboramos a ideia de que, quando bem definida qual a concepção de língua um professor adota, mais ele saberá como lidar com as realidades comunicativas no

contexto em que estão inseridos seus alunos e, assim, apresentará um ensino mais eficaz no que tange a um posicionamento mais voltado para a sócio-discursividade.

De acordo com Geraldi (2000), há três concepções de linguagem que circulam no processo de ensino da língua: há a linguagem como expressão do pensamento, em que, basicamente, se uma pessoa não se expressa, não pensa. Essa concepção vai de encontro ao dialogismo, pois mesmo que o interlocutor não evidencie, no momento da comunicação, sua percepção acerca daquele ato comunicativo, não significa que não esteja pensando, concordando, refutando sobre aquele assunto.

Outra concepção de linguagem apresentada por Geraldi (2000) é a linguagem como instrumento de comunicação. Nesta, a percepção de linguagem é de que a língua é um código que tem a função de transmitir a mensagem de um locutor a um receptor, não levando em consideração que os sujeitos envolvidos nesse processo possuem responsabilidades iguais no processo da linguagem.

Por fim, o autor apresenta uma concepção de linguagem que é vista como uma forma de interação que não se limita à transmissão de informação entre falante e ouvinte; na verdade, essa concepção é entendida como um lugar de interação humana, pois, assim como no dialogismo, proposto por Bakhtin, percebemos que a linguagem vai além de personagens que possuem um papel bem definido no processo da comunicação, já que é um lugar de interação, havendo trocas de informações entre os sujeitos que partilham deste lugar sendo essas informações compostas por indagações, críticas, concordâncias entre os que transitam nesse lugar, mas sem haver uma hierarquia entre quem fala e quem ouve.

Percebemos, diante das concepções de linguagem apresentadas por Geraldi (2000), que o ouvinte - embora não o faça imediatamente ou de maneira aparente - concorda, discorda, responde, passa da condição de ouvinte a falante, ou seja, o ouvinte/receptor e o falante/emissor passam a desempenhar papéis importantes durante a ação da linguagem neste “ambiente” comum aos dois em que não há um protagonismo, mas, sim, uma tarefa coletiva de construção da comunicação.

Diante disso, devemos esclarecer que não desvalorizamos a concepção de linguagem como expressão do pensamento e a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. No entanto, a concepção que mais está em harmonia com os propósitos desta pesquisa é aquela que se coloca como forma de interação, já que nos permite apresentar aos alunos que o ensino da Língua Portuguesa é

pautado nos sujeitos envolvidos no processo comunicativo, seja por meio da leitura ou da oralidade. Desta forma, esperamos que eles compreendam que, durante o processo da linguagem não há um lado passivo e outro ativo, pelo contrário, há sujeitos que constroem um processo de comunicação em determinado momento.

5.3 'CARTA DO LEITOR' NA PERSPECTIVA DA BNCC E DOS PCN

Sobre a 'carta do leitor', os PCN apresentam o seguinte quadro:

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

FONTE: PCN, 1998, p. 57, grifo nosso.

Como podemos perceber, o documento apresenta o lugar que ocupa a 'carta do leitor', destacando-a em sua esfera de circulação, i. e., a esfera jornalística. Os PCN ainda sugerem:

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita: **cartas** (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc. (BRASIL, 1998, p. 82, grifo nosso)

Vemos que, dentre os gêneros adequados para se desenvolver a capacidade escrita dos alunos do ensino fundamental, mais uma vez aparece a ‘carta do leitor’.

A BNCC, por sua vez, também apresenta esse gênero textual, classificando-o como um gênero opinativo da esfera jornalística:

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO - Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.</p>	

FONTE: BNCC, 2017, p. 138, grifo nosso.

No quadro acima, o documento propõe que seja ampliado o trato com a informação, autonomia, pensamento crítico e posicionamento diversos que produzam textos noticiosos e opinativos. Não vemos neste momento uma referência direta ao gênero ‘carta do leitor’, contudo, sabemos que esse gênero faz parte do campo jornalístico, como afirma Passarelli (2012, p. 270, grifo nosso): “carta do leitor, **gênero que em jornais e revistas tem espaço apropriado** para os leitores se manifestarem, [...] tornarem públicas suas opiniões”.

Por serem os gêneros discursivos “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 1997), cabe ressaltar aqui que o gênero ‘carta’ é um exemplo de resultado dessa transformação por que passam os gêneros. Para podermos ter uma dimensão da transformação pela qual passou o gênero ‘carta’ até chegar à forma composicional que conhecemos como ‘carta do leitor’, houve um grande processo de transformação. Nas palavras de Silva (*apud* BEZERRA, 2010b, p. 227, grifo nosso), fica evidente esse fenômeno de transformação, pois:

[...] analisando cartas em geral, reconhece que seu corpo permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações,

cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propagandas e outros), o que a faz afirmar que, **embora sendo cartas, não são da mesma natureza, pois circulam em campos de atividades diversos com funções comunicativas variadas:** nos negócios, nas relações pessoais, na burocracia, no trabalho... Assim, **esses tipos de carta podem ser considerados como subgêneros do gênero maior “carta”, pois todos têm algo em comum – sua estrutura básica: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida – mas são diversificados em suas formas de realização, em suas intenções.** É assim que temos carta de pedido, carta resposta, carta pessoal, carta programa, carta circular, **carta do leitor**, carta ao leitor e tantas outras.

Percebemos, a partir do exposto acima que o gênero ‘carta’ é extremamente versátil, já que pode ser utilizado para diversos fins, que vão de um comunicado pessoal a uma publicação mais formal e ampla, como o caso de uma ‘carta aberta’, por exemplo.

Em nossa pesquisa, trabalhamos com o subgênero ‘carta do leitor’, visto que é de natureza jornalística, não tão extensa e, dessa forma, teríamos a possibilidade de expor nossos alunos a um considerável número de gêneros jornalísticos, para, a partir da leitura destes, produzirem ‘cartas do leitor’.

De acordo com Bezerra (2010b, p. 228), ‘carta do leitor’ “é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem”. Nessa definição, comprova-se que o fato de não haver contato imediato entre o remetente e o destinatário não significa que este não esteja refutando, questionando, contrariando, etc.

Alves Filho (2011) afirma que na esfera jornalística cada agente – jornalista, colaboradores e leitores - tem um papel específico na construção da opinião através dos gêneros textuais que lhes competem; cabendo aos jornalistas a confecção das notícias, reportagens, editoriais e colunas, aos colaboradores, a produção dos artigos de opinião, sendo “ o gênero por excelência de responsabilidade dos leitores a ‘**carta de leitor**’ ” (2011, p. 128, grifo do autor).

A partir do que afirma o autor, percebemos que a ‘carta do leitor’ funciona como uma importante engrenagem na máquina jornalística, em que esse gênero é incumbido de fazer notórias as opiniões dos leitores, nos grandes jornais, que neste momento, passam de leitores a escritores e podem expor suas opiniões no mundo. Não há como formarmos produtores eficientes de ‘cartas do leitor’ se não os expusermos aos gêneros que estão relacionados a elas.

5.3.1 ‘Comentário crítico do Instagram’: um gênero digital

Considerando que a venda de revistas e jornais impressos tem sido reduzida e o advento dos gêneros digitais tem tido amplo espaço no processo comunicativo social, percebemos a necessidade de se explorar um gênero que vem sendo amplamente utilizado nas redes sociais: o ‘comentário crítico do Instagram’.

Entendemos ser relevante explorar esse gênero, além da ‘carta do leitor’, a fim de que nossos alunos percebam a transformação por que eles passam, assim como ocorreu com o gênero ‘carta’, que originou gêneros como: ‘carta do leitor’, ‘e-mail’, etc.

Ao apresentarmos os gêneros que escolhemos para trabalhar com os alunos, esperávamos que percebessem o processo de produção de ‘cartas’ e o processo de produção de ‘comentários’ em redes sociais, sendo estas muito mais imediatas, não dependendo de serem submetidas a um editor, assim com a ‘carta do leitor’, por exemplo. Pretendemos conscientizar que o fato de não se ter uma supervisão, revisão daquilo que se produz nas redes, não significa que devemos negligenciar alguns aspectos inerentes a qualquer gênero textual, quais sejam: público-alvo, tema, estrutura, objetivo, conteúdo.

Trabalhar os gêneros digitais em sala de aula é uma prática necessária para uma adequada circulação de nossos alunos nesta sociedade cada vez mais tecnológica. A esse respeito, Barbosa & Rojo (2015, p. 119, grifo nosso) afirmam que: “a Web 2.0 muda o fluxo de comunicação e, em tese, acaba com a cisão produtores/leitores, possibilitando que **todos publiquem na rede e exerçam simultaneamente os dois papéis**”.

É notório o quanto o fluxo de comunicação tem evoluído com o advento da internet, já que a interação nas redes sociais tem se avolumado a cada instante: “À medida que as pessoas se familiarizam com a Web 2.0 foi possível a marcação e a etiquetagem de conteúdos dos usuários que abrem caminho para a próxima geração da internet: Web 3.0, a dita internet inteligente” (Idem, p. 119).

A autonomia que os usuários adquiriram durante a Web 2.0 foi ampliada de tal forma que hoje, na Web 3.0, seus usuários desfrutam de certa liberdade para se expressarem, pois participam de debates das mais diversas ordens: política, futebol,

religião, culinária, educação, etc. E é neste cenário tecnológico atual que surgiram os gêneros textuais digitais que dão voz aos cidadãos em geral.

Nesse contexto, acreditamos ser necessário um tipo de letramento que busque apresentar aos discentes a importância de se transitar com segurança nesses ambientes virtuais, valendo-se da apropriação da escrita argumentativa nos comentários das diversas redes sociais.

Nesse contexto discursivo tecnológico, observamos como:

[...] a teoria dos gêneros discursivos do círculo de Bakhtin não somente é ainda potente para a análise desses enunciados, como talvez nunca tenha encontrado expressão tão clara de seus mecanismos dialógicos.
(BARBOSA & ROJO, 2015, p. 116)

Mesmo com todas as transformações que têm ocorrido no processo comunicativo na sociedade, o conceito de gênero de Bakhtin é muito utilizado, visto que temos nos adequado às novas necessidades, formas e demandas de nos comunicar. Com essa evolução comunicativa, aumenta-se a interação nas redes sociais entre seus usuários e os alunos estão:

[...] se engajando, mais do que nunca, em práticas de leitura e de escrita, o que só corrobora a ideia de que a mídia eletrônica digital, desde que seja usada de forma contextualizada e integrada com o ensino, pode e deve contribuir para promover uma educação de qualidade.
(PINHEIRO, 2009, p. 205)

Não podemos negar que nossos alunos estão cada vez mais inseridos nas leituras e escritas do meio digital. Diante desse crescimento das mídias como um importante meio de comunicação da sociedade, urge a necessidade de o ensino de Língua Portuguesa acompanhar significativamente tais acontecimentos, proporcionando um letramento digital desses gêneros que têm se tornado necessário para prática de linguagem no mundo tecnológico.

Podemos observar que muitos alunos, embora interajam com outros sujeitos nas redes sociais, ainda não se deram conta de que fazem parte desse processo evolutivo de gêneros textuais; não perceberam ainda que o fato de postarem, lerem, comentarem é uma prática social.

De acordo com Pinheiro (2009, p. 215), “o surgimento dos gêneros digitais pode ser considerado como o resultado de novas necessidades de interação verbal nesses contextos digitais”. De fato, ultimamente muitos gêneros emergem no meio tecnológico devido à necessidade comunicativa presente no dia a dia de todo cidadão, sobretudo nesse momento de interação tão imediata proporcionada pela internet. Por essa razão, ainda que não haja estrutura tecnológica adequada em muitas instituições de ensino, é necessário que os discentes tenham acesso a essa realidade comunicacional com a qual todos estão envolvidos.

O autor ainda postula que “alguns dos gêneros emergentes no contexto da tecnologia digital apresentam características muito semelhantes a gêneros já conhecidos tradicionalmente” (PINHEIRO, 2009, p. 212-213). Realmente, considerando o que Pinheiro demonstra, podemos perceber que os dois gêneros adotados nesta pesquisa para o desenvolvimento da leitura e da escrita argumentativa dos alunos apresentam certas semelhanças. Enquanto a ‘carta do leitor’ precisa ser submetida ao crivo de um editor, passar por mudanças estruturais, o ‘comentário crítico do Instagram’ não segue essa mesma norma. Qualquer usuário pode expor sua opinião imediatamente após a leitura de alguma matéria, de um comentário, por exemplo.

Em relação à principal semelhança entre ambos os gêneros está na motivação de produção deles, uma vez que a ‘carta do leitor’ surge de algum evento deflagrador, ou seja, depois de um leitor ter tido contato com algum gênero textual jornalístico é que ele produz sua opinião. No caso do ‘comentário crítico do Instagram’, mesmo que seja imediata a participação do leitor, precisa-se também partir de um evento deflagrador, seja uma reportagem, um *post* ou até mesmo um meme para que seja construído.

A BNCC também se debruça sobre essa temática das mídias como um todo, a fim de explorar essa prática de interação social por meio dos gêneros digitais. De acordo com o documento, nos anos finais do ensino fundamental:

aprofunda-se o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. 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, 2017, p. 136, grifo nosso)

O documento expõe a relevância de se explorar diversas formas de linguagem e, dentre elas, a das redes sociais. Entendemos que o letramento nos gêneros digitais possui essa função de orientar para uma escrita fluida, consistente, clara e objetiva, mas que não deixa de lado a cortesia e respeito com o seu interlocutor. Diante dessa realidade nas redes sociais, que aparenta uma suposta liberdade de se escrever o que pensamos e como quisermos, é o que torna mais desafiadora a prática de leitura e de escrita argumentativa nas redes sociais.

A BNCC, com o intuito de nortear a abordagem desses gêneros digitais, sugere competências e habilidades a serem desenvolvidas e, dentre elas, analisaremos duas que se apresentam a seguir:

Explorar o **espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc.**, destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, **posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas**, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor. **Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos** (carta de leitor, **comentário**, artigo de opinião, resenha crítica etc), manifestando concordância ou discordância.

(BRASIL, 2017, p. 162, grifo nosso)

Vemos que há a preocupação de ambientar os alunos aos espaços reservados ao leitor em diversas modalidades de textos informativos. O leitor deve se posicionar considerando que tal prática deve ser executada com “ética e respeito”. Percebemos que, além de se dominar a leitura e a escrita de algum gênero, precisamos levar em consideração a quem se refere o interlocutor, respeitando-o, ainda que não se partilhe do mesmo posicionamento.

A BNCC ainda evidencia a necessidade de se identificar os posicionamentos, argumentos e teses em diversos gêneros textuais, dentre os quais se encontra o ‘comentário’. Diante dessa necessidade urgente de se praticar e dominar os gêneros digitais emergentes, sentimo-nos impelidos a debruçar sobre o gênero ‘comentário

crítico do Instagram', já que, embora, não muito extenso, não deixa de ser um objeto de investigação que possibilita a prática da escrita argumentativa.

6 PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO

Atividades de leitura e produção textual: ‘cartas do leitor’ e ‘comentários críticos’ a partir da exploração de gêneros jornalísticos de revistas e da rede social Instagram.

7º ano: 5 aulas de Língua Portuguesa por semana – 2020

1º Momento – 5 aulas de 50 minutos.

2º Momento – 3 aulas de 50 minutos.

3º Momento – 5 aulas de 50 minutos.

4º Momento – 5 aulas de 50 minutos.

5º Momento – 5 aulas de 50 minutos.

6º Momento – 4 aulas de 50 minutos.

7º Momento – 2 aulas de 50 minutos.

8º Momento – 2 aulas de 50 minutos.

9º Momento – 2 aulas de 50 minutos.

10º Momento – 2 aulas de 50 minutos.

11º Momento – 2 aulas de 50 minutos.

12º Momento – 3 aulas de 50 minutos.

13º Momento – 5 aulas de 50 minutos.

14º Momento – 3 aulas de 50 minutos.

15º Momento – 3 aulas de 50 minutos.

Total = 51 aulas

Vale salientar que antes de aplicarmos a proposta de intervenção na turma escolhida, faríamos um questionário inicial (anexo C) para que conhecêssemos as particularidades de nossos alunos. Construimos essa pesquisa inicial para que pudéssemos tabular dados para esta dissertação. Entretanto, com a pandemia que assolou o mundo em 2020, não tivemos essa oportunidade. De todo modo, esperamos que todo esse material possa ser aplicado em outro momento e que possa ser utilizado por outros docentes em suas salas de aula.

7 CONCLUSÃO

Embora a proposta interventiva tenha tido um caráter somente propositivo por conta da pandemia que se instalou no mundo em 2020, pudemos fazer um levantamento bibliográfico alicerçado a pressupostos críticos e teóricos que nos levaram a algumas reflexões acerca da prática docente de Língua Portuguesa.

Tive que repensar minha prática como professor, refletir sobre conceitos que me eram desconhecidos por estar longe da academia há algum tempo, compreender as fragilidades dos meus alunos, descobrir quais eram suas maiores dificuldades para buscar senão soluções, pelo menos modos de amenizá-las.

A partir do momento que detectei o que eu considerava como mais importante para a formação dos meus alunos e me mostraram o que precisavam aprender – não por uma linguagem explícita, obviamente –, pude perceber o que deveria ser o tema dessa dissertação. Parti de algo que me inquietava como docente para a construção do aprendizado.

Não foi tarefa simples descobrir com o que trabalhar, o assunto, de que forma eu faria isso, mas precisei considerar alguns fatores para traçar melhor o caminho a ser percorrido neste trabalho, já que a presente geração exige estratégias diferentes daquelas por que passamos quando éramos alunos do ensino fundamental. E, considerando que o local escolar é um ambiente em que se deve valorizar os conhecimentos que cada criança desenvolve em seu dia a dia, resolvemos abordar um tema que proporcionasse isso aos alunos.

Neste momento, todo amadurecimento adquirido por meio do Mestrado Profissional em Letras foi um divisor de águas em minha prática docente, já que planejar e estruturar a pesquisa “Das ‘cartas do leitor’ aos ‘comentários críticos do Instagram’ como prática para a ampliação da competência argumentativa” exigiu habilidades da minha parte que antes do Mestrado eu não as possuía ou não estavam bem definidas. Com esse conhecimento adquirido, senti-me apto para desenvolver esta dissertação buscando dirimir as dificuldades alunos.

Ainda que muitos docentes insistam em dizer que nossos alunos não escrevem e não leem fora da escola, acreditamos que ao modo deles, nas redes sociais acima de tudo, praticam leitura e escrita a todo o momento.

Perceber essa prática de leitura e de escrita que desenvolvem nos ambientes extraescolares foi fulcral, fazendo com que essa pesquisa buscasse o estudo da língua em um contexto de prática social.

Se nossos alunos estão cada vez mais imersos no mundo digital, se jogam e se jogam, se leem, escrevem e se se comunicam de diversas formas nesses ambientes digitais, por que não partir desse ambiente que transitam para desenvolver competências linguísticas em sala de aula, ensinando o uso da língua que faça sentido para esses discentes?

A partir desse princípio, entendemos que seria produtivo estruturar nosso trabalho, além daquilo que eles já conhecem bem – as redes sociais – com gêneros jornalísticos, como os que a ‘carta do leitor’ proporciona. E, desta forma, inserir novos conhecimentos linguísticos à “zona de conforto” deles, oferecendo, assim, uma proposta de ensino do Português para ser praticado em suas vidas.

Desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos e trabalhar com a apropriação de repertórios linguístico, social e cultural tornam-se necessários, já que, hoje, eles comentam, criticam, concordam, discordam nas redes sociais. E nós, como professores de Língua Portuguesa, precisamos perceber que esses alunos estão desenvolvendo suas habilidades de leitura e de escrita nesse ambiente. Contudo, para que sejam proficientes nessas práticas, é necessário incorporarmos essa vivência deles nas aulas de Língua Portuguesa a fim de orientá-los e torná-los aptos para circularem com mais segurança e propriedade nos estratos sociais.

Diante da realidade dos discentes e do convívio com eles, percebemos a necessidade de desenvolver a habilidade argumentativa escrita para melhor exercerem seus posicionamentos nesses locais e fora deles, já que, por meio da argumentação, nos posicionamos no mundo, nos mostramos como cidadãos participantes de um grupo social. Assim, pretendemos que esta pesquisa, aplicada em momento oportuno, possa, de fato, ressignificar o ensino de Língua Portuguesa na vida dos alunos que dela participarem, abrindo, desta forma, caminho para um ensino que não preze apenas pelo acúmulo de conhecimento gramatical trabalhado de modo descontextualizado, mas, antes, considere o aluno como participante-colaborador do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcio; ESPINOSA, Alonso. Face do mal. **Revista Mundo dos Super-heróis**. Editora Europa, Edição 114. Set. 2019. Disponível em: < <https://wp.goread.com.br/pdf-viewer/>>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro e Interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Lutar com Palavras: Coesão e Coerência**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação social**. Org. HOFFNAGEL, Judith; DIONÍSIO, Ângela. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: **Gêneros textuais e ensino**. Org: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a.

_____. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: **Gêneros textuais e ensino**. Org: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. São Paulo: Parábola editorial, 2010b.

BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC): educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa. Ensino fundamental. Terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 1998.

CHAMON, Flávia Elisa Vargas. **A vivência da escrita na carta de leitor: possibilidade de prática social pela linguagem**. Belo Horizonte, 2018. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-AZRKZ8>. Acesso em: 13 de set. 2019.

CHISTÉ, Priscila de Souza. **Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática**. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320160030015>. Acesso em: 18 de set. 2020.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Linguagem, interação e ensino. In: **Ensino de linguagem: perspectivas teóricas e práticas pedagógicas**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2016.

FTD - 360° produções de texto: **caderno de infográficos**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: introdução**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

FILHO, Francisco Alves. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

FIORIN, José Luis. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

GARATTONI, Bruno; SZKLARZ, Eduardo. Smartphone – o novo cigarro (matéria de capa). **Revista Super Interessante**. Editora Abril, Edição 408 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/superarquivo/408/>>. Acesso em 23 dez. 2019.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**. Org: GERALDI, João Wanderley et alii. São Paulo: Editora Ática, 2000.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados demográficos da cidade de São José do Vale do Rio Preto**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-jose-do-vale-do-rio-preto.html>. Acesso em: 19 de set. de 2020

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria Elias. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo, 2018a.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria Elias. **Escrever e argumentar**. 2ª ed. São Paulo, 2018b.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Org: KARWOSKI, Acir Mário; BRITO, Karim Siebeneicher. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PASSARELI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1ª ed. São Paulo: Telos, 2012.

PINHEIRO, Petrilson Alison. Gêneros no mundo digital: um meio de “transdisciplinarizar” a escola. In: **Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco**. Org: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. 1ª ed. São Carlos: Clara Luz, 2009.

REVISTA Quatro rodas. **Lançamentos 2020**. Editora Abril, Edição 729 de 2 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://wp.goread.com.br/pdf-viewer/>>. Acesso em: 3 de janeiro de 2020.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et alii. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org.: ROJO, R. & CORDEIRO, G.S. Campinas: Mercado da Letras, 2004.

STRECKER, Marcos. A ameaça da terceira guerra mundial – O mundo em convulsão. **Revista Isto é**. Editora Três. Edição 2609 de 16 de janeiro de 2020. Disponível em: <<https://wp.goread.com.br/pdf-viewer/>>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

_____. A ameaça da terceira guerra mundial – O mundo em convulsão. **Revista Isto é**. Editora Três. Edição 2609 de 16 de janeiro de 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B_F-h_0Bj16/ . Acesso em: 15 de agosto de 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1986.

VÍCOLA, Gustavo. Super leitores. In: **Revista Mundo dos super-heróis**. Editora Europa, Edição 111 de 10 junho de 2019. Disponível em: <<https://wp.goread.com.br/pdf-viewer/>>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

VILARDEGA, Vicente; LIMA Eudes. A nova ordem mundial. In: **Revista Isto é**. Editora Três. Edição 2623 de 22 de abril de 2020. Disponível em: <<https://wp.goread.com.br/pdf-viewer/>>. Acesso em: 8 de maio de 2020.

ZANOTTI, Mabi. Das leitoras pra Todateen. In: **Revista Todateen**. Editora Alto Astral, Edição 273 de 0 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://www.goread.com.br/minha-biblioteca#/titulo/todateen-acervo>> Acesso em: 12 de abril de 2020.

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO/ALUNO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ALUNO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **DAS 'CARTAS DO LEITOR' AOS 'COMENTÁRIOS CRÍTICOS DO INSTAGRAM' COMO PRÁTICA PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA DE DISCENTES DE 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **o fato de os alunos apresentarem dificuldades e resistência na prática da escrita, sobretudo no que diz respeito à escrita argumentativa**. Nesta pesquisa **pretendemos ampliar a habilidade escrita argumentativa do aluno, a leitura, interpretação textual e apropriação de aspectos coesivos necessários para um texto argumentativo**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: **atividades diversificadas de leitura e escrita. Os alunos farão leitura de diversas matérias de revistas e posts da rede social instagram; produzirão cartas do leitor e comentários críticos de instagram a partir dos temas abordados nos textos lidos, a fim de o aluno praticar a escrita e leitura com fins sociais**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: **em uma turma muito numerosa, não alcançar o pretendido**. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **o professor se empenhará para que todos os objetivos sejam alcançados**. A pesquisa pode ajudar **na ampliação da habilidade da escrita argumentativa, da leitura, da interpretação textual, tornando o aluno mais crítico e com autonomia em seus posicionamentos na escola e na sociedade**.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do (a) menor

Juiz de Fora, ___ de _____ de 20__

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Bruno Luis Oliveira Bastos

Campus da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Letras/Mestrado Profissional em Letras

CEP: 36036-900

Fone: (24) 992462652

E-mail: brunoletrasbastos@hotmail.com

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "**Das cartas do leitor aos comentários críticos do Instagram como prática para a ampliação da competência argumentativa de discentes de 7º ano do ensino fundamental**". O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **o fato de os alunos apresentarem dificuldades e resistência na prática da escrita, sobretudo no que diz respeito à escrita**. Nesta pesquisa pretendemos **ampliar a habilidade escrita argumentativa do aluno, a leitura, interpretação textual e apropriação de aspectos coesivos necessários para um texto argumentativo**.

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele: **atividades diversificadas de leitura e escrita. Os alunos farão leitura de diversas matérias de revistas e posts da rede social instagram; produzirão cartas do leitor e comentários críticos de instagram a partir dos temas abordados nos textos lidos, a fim de o aluno praticar a escrita e leitura com fins sociais**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: **em uma turma muito numerosa, não alcançar o pretendido** Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **o professor se empenhará para que todos os objetivos sejam alcançados**. A pesquisa pode ajudar **na ampliação da habilidade da escrita argumentativa, da leitura, da interpretação textual, tornando o aluno mais crítico e com autonomia em seus posicionamentos na escola e na sociedade**.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ___ de _____ de 20__

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Nome do Pesquisador Responsável: Bruno Luis Oliveira Bastos
Campus da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Letras/Mestrado Profissional em Letras
CEP: 36036-900
Fone: (24) 992462652
E-mail:brunoletrasbastos@hotmail.com

ANEXO C - QUESTIONÁRIO INICIAL



MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Caro(a) Aluno(a)

Convido você a participar de uma pesquisa sobre a **ampliação da capacidade argumentativa dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental por meio do trabalho com 'cartas do leitor' e de 'comentários críticos na rede social Instagram'** realizada pelo mestrando Bruno Luis Oliveira Bastos, aluno do Mestrado Profissional em Letras, sob a coordenação da Profª Drª Patrícia Pedrosa Botelho. Sua contribuição **SINCERA e FRANCA** será de grande importância para esse trabalho. Não é necessário assinar esta pesquisa, pois sua identidade será preservada.

RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO COM INTERESSE E SINCERIDADE:

Sexo: () Masculino () Feminino **Idade:** _____

1. Você tem o hábito de ler jornais ou revistas?

() Sim () Não

2. Você lê outro tipo de material? Mais de uma opção pode ser marcada.

- Livros de histórias de amor ()
- Livros de suspense ()
- Livros de terror ()
- Livros de romance ()
- Livros de aventura ()
- Livro de contos ()
- Livros de poesia ()
- Livros de séries ()
- Livros de mangás ()
- Bíblia ()
- Histórias em quadrinhos ()
- Livros de contos de fada ()
- Outros. Dizer quais:

3. Na sua casa há assinatura de algum jornal ou revista?

() Sim. Qual? _____ () Não

4. Você vê seus pais ou responsáveis lendo jornal ou revista?

Sim Não

5. Você conhece o gênero textual carta pessoal?

Sim Não

6. Para que serve a leitura de jornais e revistas? Mais de uma opção pode ser marcada.

Para informar o leitor

Para lazer do leitor

Outros. Dizer

7. Alguma vez, em sua aula de produção de textos, o professor já levou jornal, ou revista para fazer a leitura com a turma?

nenhuma vez uma vez duas vezes mais de duas vezes

8. Em suas aulas de produção de textos, você percebe que lê textos informativos de jornal e revistas?

Sempre

Nunca

Às vezes

9. Você acha importante a leitura de jornais e revistas? Por quê?

10 – Você costuma usar redes sociais?

Sim Não

11. Qual você mais costuma utilizar?

Facebook Instagram Youtube

Outras Qual? _____

12. Você costuma fazer comentários em redes sociais?

Sim Não

13. Com qual finalidade você usa as redes sociais?

Lazer Informação

14. Você sabe o que é uma opinião? Explique como você entende isso.

15. Em sua opinião é importante que os leitores de jornais e revistas possam mostrar sua opinião?

() Não () Sim

16. Você costuma frequentar a biblioteca de sua escola?

() Sim () Não

17. Caso você costume visitar a biblioteca da escola, já pegou algum jornal ou revista para ler?

() Sim () Não

18. Você sabe o que é argumentação? Explique como você entende isso.

19. No seu dia a dia, você costuma argumentar? Dê um exemplo.

20. Você acha que uma pessoa que opina e argumenta bem na sociedade possui mais oportunidades e é mais ouvida?

() Sim () Não

21. Você acha que opina e argumenta bem no dia a dia?

22- Como você acha que uma pessoa pode melhorar sua opinião e argumentação?

23. Você gostaria de opinar em um jornal ou em uma revista para que outros leiam o que você pensa sobre determinados assuntos se tivesse a oportunidade?

24. Você conhece ou já ouviu falar em carta do leitor?

() nunca ouviu falar () já ouviu falar () conhece

25. Se você já ouviu falar ou conhece a carta do leitor, escreva abaixo onde você teve contato com ela.

Agradecemos sua participação!

Mestrando Bruno Luis Oliveira Bastos

Orientadora: Profª Drª Patrícia Pedrosa Botelho