



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**

JILMARA DA SILVA PEREIRA

**LETRAMENTO E ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA DE
ENSINO SOBRE MANIPULAÇÃO DE IMAGENS PARA 9º ANO**

**SÃO CRISTÓVÃO / SE
2025**

JILMARA DA SILVA PEREIRA

**LETRAMENTO E ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTA DE
ENSINO SOBRE MANIPULAÇÃO DE IMAGENS PARA 9º ANO**

Relatório de pesquisa apresentado ao programa de Pós graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe-Núcleo São Cristóvão, como critério de avaliação no processo de Defesa.

Área do conhecimento: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos de Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Adriana Dalla Vecchia

SÃO CRISTÓVÃO/SE
2025

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

P436I Pereira, Jilmara da Silva
Letramento e argumentação na educação básica : proposta de ensino sobre manipulação de imagens para 9º ano / Jilmara da Silva Pereira ; orientadora, Adriana Dalla Vecchia. – São Cristóvão, SE, 2025.
108 f. : il.

Acompanha caderno pedagógico.
Dissertação (mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Letramento. 2. Pensamento crítico. 3. Redes sociais. 4. Imagens digitais – Aspectos sociais. 5. Escrita criativa (Ensino fundamental). I. Vecchia, Adriana Dalla, orient. II. Título.

CDU 808:004.738.5

Agradecimentos

Ao meu Deus todo poderoso que me oportunizou viver essa experiência e que me deu força para superar os obstáculos que surgiram ao longo desse processo.

À minha filha Laura Jasmyne que em sua ingenuidade disse para eu ir realizar meu sonho que ela suportaria minha ausência. Amo-te incondicionalmente.

Ao meu esposo Josenilton que cuidou de nossa criança e supriu todas as necessidades para que eu pudesse concluir minha jornada.

Aos colegas de turma que sempre me deram forças quando eu achava que não mais suportaria as dificuldades.

À minha amiga Dinalva por todos os Pdf compartilhados, pelo companheirismo, carinho e escuta.

À minha amiga Andréia Vieira por ter sido minha luz quando eu não conseguia enxergar mais nada.

À minha amiga Jéssica, anjo de luz, minha principal incentivadora que acolheu todas as minhas lágrimas, angústias e que não me deixou desistir quando eu achava que estava no meu limite.

Aos demais amigos e familiares pela torcida e orações.

À minha orientadora Adriana Dalla Vecchia pela delicadeza, direcionamentos e compartilhamento de conhecimento.

Às ilustríssimas professoras Isabel Azevedo e Aline Inhoti pelas preciosas contribuições propostos na banca.

Ao PROFLETRAS por proporcionar uma formação tão precisa e enriquecedora.

Aos colegas David e Rosângela, do grupo de orientação, pela troca de informações e saberes.

Enfim, minha eterna gratidão a todos que de alguma forma contribuíram para a concretização desse sonho de ser mestra.

“Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais” (Freire, 1983, p.61).

RESUMO

Considerando a vulnerabilidade a que estão expostos os sujeitos nas redes sociais e da necessidade de uma tomada de consciência acerca da importância de se proteger no ambiente digital, esta pesquisa teve como objetivo principal propor uma sequência de atividades, consolidadas num caderno pedagógico, cuja temática (*manipulação e compartilhamento sem autorização de imagens das redes sociais com teor difamatório*) está relacionada ao cotidiano dos estudantes, com vista a prestar auxílio aos professores a fomentarem nos estudantes o engajamento nas questões sociais, contribuindo assim para a formação de cidadãos capazes de participarem ativamente na sociedade. Para tanto, este trabalho foi perpassado pela abordagem interacional da argumentação como ferramenta para desenvolvimento de práticas reflexivas, construção de conhecimento e defesa de opinião. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativo-interpretativista, caracterizada como uma pesquisa-ação, realizada com a participação dos estudantes do 9º ano do Colégio Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhães, situado em Esplanada, no interior da Bahia. Os dados foram coletados por meio de roda de conversa, atividade diagnóstica, de leitura e produção textual, além de análise de documentos e de observação registrada em diário de campo. Teoricamente, este trabalho filia-se aos estudos dos letramentos, os quais entendem a leitura e a escrita como práticas sociais (Kleiman, 1995, 2005 e 2010; Street, 1984), aos estudos da argumentação na perspectiva interacional (Azevedo; Moura, 2021; Azevedo; Monte; Reis, 2021; Azevedo *et al.*, 2023; Piris, 2021). Discutem-se também as práticas sociais de leitura e escrita e sua efetivação no contexto escolar (Geraldi, 1984 e 1997; Bakhtin, 2012; Antunes, 2003; Cafiero, 2010), além de uma abordagem dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003) com destaque para o gênero artigo de opinião (Bräkling, 2000; Kaufman, Rodrigues, 1995; Boff, Koche, Marinello, 2009). Com base nessas discussões, sugere-se uma proposta de ensino que fomente nos estudantes um posicionamento crítico frente às práticas sociais da linguagem. Em síntese, defende-se a relevância de protagonizar as práxis de leitura e escrita que se aproximem da realidade social do estudante, visando ao engajamento e posicionamento crítico diante do mundo.

Palavras-Chave: estudos de letramento; argumentação; redes sociais; artigo de opinião.

ABSTRACT

Given the vulnerability individuals face on social media and the need to raise awareness about the importance of digital self-protection, this research aimed to propose a sequence of activities consolidated in an educational booklet. The theme (manipulation and unauthorized sharing of defamatory images on social networks) relates directly to students' daily lives and aims to support teachers in fostering student engagement with social issues, thereby contributing to the development of citizens capable of active participation in society. To achieve this, the study adopted an interactional approach to argumentation as a tool for developing reflective practices, constructing knowledge, and forming opinions. From a methodological perspective, this is a qualitative-interpretative research project characterized as action research, conducted among ninth-grade students at Dr. Antônio Carlos Magalhães Municipal School, located in Esplanada, a small city in Bahia. Data were collected through conversation circles, diagnostic activities, reading and writing tasks, as well as document analysis and observations recorded in a field journal. Theoretically, this work is grounded in literacy studies, which conceptualize reading and writing as social practices (Kleiman, 1995, 2005, 2010; Street, 1984), and in studies on argumentation from an interactional perspective (Azevedo & Moura, 2021; Azevedo, Monte & Reis, 2021; Azevedo et al., 2023; Piris, 2021). It also discusses social reading and writing practices and their implementation in the school context (Geraldi, 1984, 1997; Bakhtin, 2012; Antunes, 2003; Cafiero, 2010), in addition to addressing speech genres (Bakhtin, 2003), with a particular focus on the opinion article genre (Bräkling, 2000; Kaufman & Rodrigues, 1995; Boff, Koche & Marinello, 2009). Based on these discussions, a teaching proposal is presented to foster critical thinking among students regarding language-related social practices. In summary, this study underscores the importance of guiding reading and writing practices that are deeply connected to students' social contexts, with the aim of fostering critical engagement and encouraging an active, reflective stance toward the world.

Keywords: literacy studies; argumentation; social media; opinion article.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Quadros

Quadro 1 – Etapas envolvidas no processo de escrita	35
Quadro 2 – Sequência de atividades para alunos do 9º ano	52
Quadro 3 – Padrão de desempenho do SABE	58
Quadro 4 – Dados dos percentuais de acerto na prova do SABE	58
Quadro 5 – Perguntas e respostas dadas à atividade diagnóstica	72
Quadro 6 – Consolidação dos resultados referentes às perguntas de leitura.....	75
Quadro 7 – Atividade inicial para identificar nuances do artigo de opinião	81
Quadro 8 – Consolidação das respostas referentes à avaliação do projeto	87
Quadro 9 – Comentários adicionais postos na ficha de avaliação do projeto.....	88

Lista de Imagens

Imagem 1 – Local de aplicação do projeto	57
Imagem 2 – Mapa de localização do município de Esplanada	59
Imagem 3 – Roda de conversa para discutir assuntos pertinentes ao trabalho.....	62
Imagem 4 – Registro da professora com os palestrantes.....	65
Imagem 5 – Momento em grupo da produção textual e avaliação dos textos	67
Imagem 6 – Fanzine produzido pelos alunos	68
Imagem 7 – Momento da confraternização	68
Imagem 8 – Lembrancinha para refletir sobre o processo de escrita	69
Imagem 9 – Lembrancinha para reflexão da importância de defender o ponto de vista.....	69

LISTA DE ABREVIações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CMACM - Colégio Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhães

ENARE - Ensino de argumentação na escola

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacional

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SABE - Sistema de Avaliação Baiano de Educação

UFS - Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 ESTUDOS DE LETRAMENTO: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA	16
2.1 Definição de letramento	16
2.2 Argumentação como prática social	22
2.3 Etapas e processos de leitura e produção textual	27
2.3.1 Leitura na escola	27
2.3.2 Produção textual na escola	32
2.4 Gêneros Discursivos.....	39
2.4.1 Gênero discursivo artigo de opinião.....	44
2.4.2 Suporte pedagógico fanzine	47
3 METODOLOGIA	50
3.1 Contextualização da escola e do público-alvo	56
4 RELATO DA EXPERIÊNCIA	60
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	71
5.1 Considerações a respeito da atividade inicial diagnóstica	71
5.2 Aspectos relacionados às questões de leitura	74
5.3 Dimensões conceituais e procedimentais do conteúdo	80
5.4 Impactos da implementação do projeto	87
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94
ANEXOS	100
Anexo A	100
Anexo B	101
Anexo C	102
Anexo D	103
Anexo E.....	104
Anexo F	106

1 INTRODUÇÃO

Terminei minha graduação em julho de 2008 e em agosto do referido ano fui convocada para meu primeiro concurso público para professora. Minha trajetória teve início numa escola de zona rural no município de Esplanada-BA. Em 2014 fui removida para o Colégio Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhães, situado na zona urbana, onde atuo até os dias atuais. Como tive minha vida transformada pela educação, anseio que o mesmo aconteça com meus alunos. Por isso, insisto numa educação emancipatória e provooco meus alunos a questionarem as engrenagens sociais e a se posicionarem diante das circunstâncias.

A motivação para realizar esta pesquisa surgiu da necessidade de implementar na prática diária ações mais eficazes para a condução de um ensino de leitura e escrita mais significativo e condizente com o cotidiano e as demandas reais da vida dos educandos, bem como um ensino de argumentação que estimule os alunos a manifestarem suas ideias e opiniões não somente numa redação escolar que terá o professor como o único leitor, mas como uma prática reflexiva.

A argumentatividade é inerente às práticas de linguagem do cotidiano interacional das pessoas, haja vista que o ser humano é constantemente confrontado em suas opiniões, necessitando assim defender seu ponto de vista, quer seja para convencer o outro do seu posicionamento, quer seja para discordar de uma posição ou para discutir uma questão polêmica, entre outras situações (Azevedo *et al.*, 2023). Nesse sentido, os discursos são dotados de intencionalidade e, consciente ou inconscientemente, o ser humano busca avaliar, criticar, julgar, ser reconhecido e aceito e, para tanto, apresenta seu ponto de vista para fazer com que o outro compreenda sua percepção e entendimento de mundo e quiçá seja persuadido a aderir nova perspectiva, visando assim atuar sobre os outros.

Nessa perspectiva, desde a infância, a criança já se utiliza das estratégias argumentativas com o intuito de persuadir o outro a fazer o que ela deseja, seja com os pais na tentativa de justificar um pedido, com os amigos para convencê-los a fazer o que convém, ou com os professores para conseguir uma segunda chance para realizar uma tarefa. Isso se torna ainda mais recorrente na vida adulta, quando utilizadas, por exemplo, no emprego para defender uma ideia inovadora, nas relações amorosas para negociar os acordos, na defesa de um ponto de vista em uma discussão para resolver um problema, dentre outras diversas situações.

Na perspectiva interacional da argumentação, abordagem adotada nesse trabalho, o ouvinte ou escritor é provocado a dialogar com o enunciado e a ação de argumentar se mostra como uma importante ferramenta para desenvolver a reflexão, a construção do conhecimento e a defesa do ponto de vista. Por isso, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) traz como uma das competências gerais para a educação básica, que o aluno ao final do seu percurso formativo, seja capaz de

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, 2018, p. 9).

Nessa competência, observa-se uma preocupação com a formação para a cidadania e com a forma como a argumentação trabalha nessa direção. Além disso, o referido documento apresenta também como competência específica para área de linguagens, que o estudante possa, desde o Ensino Fundamental,

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 (Brasil, 2018, p. 65).

A BNCC destaca a importância de formar cidadãos que saibam se posicionar, argumentar e atuar de forma crítica e ética, que respeitem as necessidades coletivas e promovam valores universais como direitos humanos, sustentabilidade e responsabilidade social, em qualquer escala de atuação.

Kersch (2014), baseada em suas pesquisas sobre livros didáticos, currículos escolares e inclusive em documentos oficiais, destaca que essa prática infelizmente é pouco utilizada nas escolas de Ensino Fundamental, sendo mais explorada no Ensino Médio, devido às exigências das avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo. Disso sucede a dificuldade que os alunos de uma turma de 9º ano do Colégio Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhães (local de desenvolvimento dessa pesquisa), situado na praça Nossa Senhora da Pompeia, nº 172, no município de Esplanada-BA, apresentam para construir as próprias opiniões e pontos de vista. Isso é notório nas atividades didáticas quando é solicitado que justifiquem as respostas, os alunos apenas concordam, pouquíssimos discordam, e

não argumentam sobre o próprio posicionamento, provavelmente por não saberem argumentar ou por não terem argumentos adequados e convincentes. Assim, para darem conta da tarefa escolar, a maioria opta por concordar com o que foi posto, porque concordar pode dar margem para repetir os argumentos apresentados pelo professor e o autor do texto em análise, facilitando assim a construção da argumentação.

Diante do exposto, este trabalho norteado pelos estudos de letramento, enviesado pela argumentação e estratégias de produção de artigo de opinião, justifica-se pela necessidade de oportunizar aos estudantes experienciarem situações cotidianas em que precisem opinar e posicionar-se de forma clara, contundente e com argumentos fundamentados socialmente, culturalmente e cientificamente, para que adquiram capacidade, autonomia e desenvolvimento crítico e assim tornem-se capazes de enfrentar os desafios que a vida impõe, com segurança e autenticidade.

Vale destacar que o diferencial desse trabalho consiste em proporcionar aos estudantes práticas sociais da linguagem contextualizadas com a realidade em que vivem, visto que geralmente são negligenciadas na práxis pedagógica da unidade escolar supracitada. Além disso, observamos que não há um trabalho voltado para a escrita processual como preconiza Antunes (2003), nem uma observância para as etapas de leitura propostas por Menegassi (2010). Assim, nota-se a relevância desse trabalho para a comunidade escolar em foco, uma vez que nos propomos a desenvolver uma sequência de atividades que contemplem esses aspectos.

Partindo da observação das dificuldades de construção de opiniões e exposição de pontos de vista apresentadas pelos estudantes da escola supracitada, foi que surgiu a problemática dessa pesquisa: como sistematizar os estudos de letramento com o ensino da argumentação para que os estudantes do 9º ano dos Anos Finais Ensino Fundamental do Colégio Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhães (doravante CMACM), possam desenvolver práticas de linguagem apoiadas na argumentatividade e consigam manifestar seus posicionamentos e ideias com solidez, estabelecendo interação entre o texto, o outro e o cotidiano social?

Na tentativa de encontrar um caminho que colabore para trabalhar essa problemática, aderimos como ponto de partida os estudos de letramento, cujo centro são as práticas sociais assistidas pela escrita e elegemos como temática de discussão a manipulação e compartilhamento sem autorização de imagens das redes sociais com teor difamatório, visto que este é um problema já vivenciado pela comunidade

escolar e por outras pessoas em outros espaços. Alinhamos este trabalho com os estudos da argumentação, visando ao fortalecimento da cidadania, porque um sujeito letrado que seja capaz de se posicionar de forma fundamentada em questões sociais, políticas e culturais contribuirá de forma mais significativa para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Nessas circunstâncias, escolhemos o gênero discursivo artigo de opinião, em razão deste ser uma ferramenta que possibilita a discussão de assuntos sociais e problemáticas com as quais os estudantes convivem e o suporte fanzine, por este possibilitar uma escrita mais criativa e autônoma. Assim, o conhecimento gerado será útil dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, ao fazer uma busca no repositório do ProfLetras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), não encontramos nenhum trabalho sobre letramento envolvendo o gênero discursivo artigo de opinião. Os que tratam de letramento trabalham com os gêneros infográfico, fotografia, notícia, poema, conto, hiperconto e reportagem audiovisual. Vale ressaltar ainda que apenas três trabalhos tratam do artigo de opinião, mas não com vistas no letramento, quais sejam: Metáfora conceptual em provérbio: uma proposta de produção de artigo de opinião para o ensino fundamental (Credilza Marques Pereira); Fórum no ambiente WhatsApp: estratégia de apropriação de uso da escrita de artigo de opinião no 9 ano (Gil Robson de Oliveira) e Leitor detetive: jogo digital para leitura de artigo de opinião (Marcos André de Souza). Assim, reiteramos a relevância e o diferencial desse trabalho, uma vez que apresenta uma proposta didática para os gêneros artigo de opinião e fanzine ancorada nos estudos do letramento.

Temos como objetivo geral propor uma sequência de atividades, consolidadas num caderno pedagógico, cuja temática está relacionada com o cotidiano dos estudantes, com vista a prestar auxílio aos professores a fomentarem nos estudantes o engajamento nas questões sociais, contribuindo assim para a formação de cidadãos capazes de participarem ativamente na sociedade.

Para que seja possível alcançar nossa meta principal, elegemos como eixos norteadores os seguintes objetivos específicos:

I – Criar estratégias didáticas para auxiliar os professores a integrar letramento e argumentação numa perspectiva interacional.

II – Mensurar os resultados das práticas de letramento e argumentação no desempenho dos alunos e no desenvolvimento das capacidades críticas e reflexivas, por meio da análise dos resultados.

O investimento em propostas de ensino voltadas à argumentação torna-se relevante, uma vez que prepara os estudantes para os desafios da vida social e acadêmica, pois é comum encontrarmos atividades no livro didático que solicitam a justificativa das respostas e, além disso, a produção textual dos exames como ENEM e Vestibulares é do tipo dissertativo-argumentativo. Para além dessa demanda, é notória sua importância para a vida social dos sujeitos na defesa de seus direitos e de suas opiniões, pois promove a análise das informações para não serem ludibriados por outros sujeitos.

A busca pelo aprimoramento da eficiência argumentativa, via gênero discursivo artigo de opinião, por sua vez, cria um cenário propício à organização das ideias, a construção argumentos e a refutação de opiniões contrárias. Além disso, configura-se como um meio de comunicação escrita que permite aos alunos apontarem suas opiniões sobre temas sociais, preparando-os para interagir de forma assertiva nas situações que exijam posicionamento.

Vislumbrando atingir os objetivos supracitados, a pesquisa traçou o seguinte percurso: No capítulo 1, apresenta-se a fundamentação teórica do trabalho desenvolvido, enfatizando a perspectiva sociocultural de letramentos (Kleiman 1995, 2005); Street (1984), os estudos da argumentação na ótica interacional à luz das discussões de Azevedo e Moura (2021), Azevedo; Monte e Reis (2021), Azevedo *et. al.* (2023); Tinoco; Fernandes e Silva (2021) e Piris (2021). Discute-se também as práticas sociais de leitura e escrita e sua efetivação no contexto escolar, sob o entendimento de Geraldi (1984 e 1997), Bakhtin (2012), Antunes (2003), Menegassi (2010) e Solé (1998). Nessa seção ainda são abordados os gêneros do discurso na perspectiva sociointeracionista (Bakhtin, 2003), além de uma breve abordagem sobre o gênero discursivo artigo de opinião numa concepção didática amparada na proposta de Bräkling (2000), Kaufman e Rodrigues (1995) e Boff, Koche, e Marinello (2009). No segundo capítulo, consta a metodologia adotada, juntamente com a proposta de sequência de atividades. O terceiro capítulo é composto pelo relato da experiência e no quarto apresenta-se a análise dos resultados seguida pelas considerações finais.

2 ESTUDOS DE LETRAMENTO: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA

2.1 Definição de letramento

As discussões acerca do letramento foram introduzidas no Brasil em 1980 e teve como precursoras as pesquisadoras Mary Kato, Magda Soares, Ângela Kleiman e Leda Verdiani Tfouni.

O termo letramento, segundo Soares (2009), apareceu pela primeira vez em publicações brasileiras, em 1986, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística”, escrito por Mary Kato. Dois anos depois, em 1998, Tfouni aprofunda a discussão no seu livro “Adultos alfabetizados: o avesso do avesso” ao fazer a distinção entre alfabetização e letramento. A partir dessas duas obras, este termo passou a fazer parte, cada vez mais frequente, dos discursos dos especialistas.

Por um certo período, as produções no campo do letramento relacionavam-se muito com o processo de alfabetização, muitas vezes, tomando os termos letramento e alfabetização como sinônimos. Essa compreensão foi favorecida porque o termo letramento vem de *literacy* da língua inglesa, palavra esta que abarca tanto a noção de alfabetização quanto de letramento. Estes, no entanto, possuem conceitos distintos que mantêm certa relação entre si. De acordo com Kleiman (1995, p. 19), a alfabetização é uma prática de letramento dominante no meio escolar “que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros”.

Soares (2009) reforça essa distinção afirmando que

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 40).

Nesse ponto, a autora destaca a diferença entre os conceitos de alfabetização e letramento ao enfatizar que saber ler e escrever (ser alfabetizado) não implica automaticamente ser letrado. O letramento vai além da habilidade técnica da leitura e escrita dado que se refere à capacidade de usar essas habilidades de maneira funcional e significativa dentro de contextos sociais. Sendo assim, um indivíduo letrado é aquele que aplica a leitura e a escrita em sua vida cotidiana,

atendendo às exigências e interagindo adequadamente em diferentes situações sociais. Esse conceito reforça a importância de promover práticas de leitura e escrita conectadas às realidades culturais e sociais dos indivíduos, possibilitando um aprendizado mais contextualizado e significativo.

Entende-se por alfabetização, então, a aprendizagem das habilidades de reconhecimento das letras, compreensão dos sons correspondentes e a capacidade técnica de escrita. Conforme Tfouni (1988, p.9),

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é, levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

Logo, alfabetização consiste no processo de aquisição individual de habilidades necessárias para o indivíduo de ler e escrever. A introdução do termo *letramento* ocorreu justamente como um contraponto entre o processo de aquisição da língua escrita e aquele que se relaciona aos impactos sociais da escrita (Kleiman, 1995). As transformações sociais, políticas e históricas impulsionaram mudanças na sociedade que favoreceram o surgimento desse conceito que focaliza as demandas sociais.

É relevante destacar que o termo *letramento* não é descrito em uma única definição, visto que envolve conhecimentos, saberes e valores e que também depende dos usos sociais. Por esta razão, encontramos algumas definições diferenciadas e às vezes antagônicas, pois cada uma respalda-se em uma dimensão de *letramento* que privilegie o que se propõe cada dimensão. Soares (2009) resume essa dificuldade de definição de *letramento* quanto sua dimensão dizendo:

Os conceitos de *letramento* que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de *letramento* para o efetivo funcionamento na sociedade (a versão "fraca"), ou em seu poder "revolucionário", ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão "forte"). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão "fraca" quanto a versão "forte" evidenciam a relatividade do conceito de *letramento*: porque as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço (Soares, 2009, p. 78).

A autora destaca ainda que tanto a dimensão individual quanto a social em sua essência já são bastante complexas, pois ao considerar a individual, põe-se o foco nas características pessoais de cada um de adquirir as habilidades de ler e escrever

enquanto que a social coloca o foco nas ocorrências culturais que envolvem a escrita e exige que o indivíduo use as funções da escrita nos contextos sociais.

O termo *letramento*, então, de acordo com Soares (2009) refere-se ao:

Estado ou condição que se adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. [...] Ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna *alfabetizada* - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2009, p. 18 e 36).

No âmbito desse conceito, filiado à perspectiva educacional, é ressaltado que ser letrado vai além do conhecimento técnico da leitura e da escrita, uma vez que envolve a capacidade de utilizar esses conhecimentos de forma eficaz em diferentes contextos sociais. Por isso, segundo a autora citada, é possível afirmar a existência de uma interdependência entre alfabetização e letramento, pois este é consequência da apropriação da escrita. Nessa perspectiva, ressalte-se, há compreensão de que é preciso conhecer o código para acessar o(s) letramento(s).

Entretanto, sob a perspectiva sociocultural, podemos dizer que um sujeito pode ser letrado, mas não necessariamente alfabetizado, visto que em situações cotidianas compreende e interpreta textos em circunstâncias sociais diversas, conforme exemplificado por Kleiman:

[...] em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz "Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!" está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e portanto essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever. Sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas (Kleiman, 1995, p.18).

Em contrapartida, segundo Soares e Batista (2005), pode acontecer também o inverso do que foi disposto acima, ou seja, o sujeito ser alfabetizado e não ser letrado, pois

[...] sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não letrada (p. 51).

Em consonância com esses exemplos, Kleiman (1995) destaca que o fenômeno do letramento ultrapassa o mundo da escrita e o escolar, pois existem outros espaços e agências de letramentos além da instituição escolar (agência de letramento que se preocupa com a formação de competências individuais, pautadas no sucesso na escola) que se voltam para práticas sociais como a família, a igreja, a rua, o local de trabalho que contemplam orientações de letramento diferentes, adquiridas a partir da observação e interação.

O letramento não se limita ao domínio técnico da leitura e da escrita, ele engloba o uso social dessas práticas em diferentes contextos e situações discursivas. Se na abordagem de Soares, letramento é compreendido como habilidade, na perspectiva de Kleiman, o termo é compreendido como prática social. Posto isso, filiamos este trabalho a perspectiva defendida por Kleiman.

Street (1984) propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No modelo autônomo de letramento a aquisição da escrita é vista como:

Um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio (Kleiman, 1995, p. 44).

Dessa forma, o modelo autônomo baseia-se na crença de que o letramento em si trará os benefícios significativos para a vida social e econômica do sujeito sem levar em consideração a conjuntura política e social em que estão inseridos e condicionam. Como afirma Street (2013, p. 53), “a abordagem autônoma simplesmente impõe concepções particulares e dominantes de letramento a outras classes sociais, grupos e culturas”, como se estes fossem neutros e universais.

Em contraposição, o modelo ideológico de letramento valoriza o desenvolvimento e a aquisição das práticas de escrita em suas aplicações e funções nos contextos sociais específicos. Em outras palavras, o aprendizado da escrita não deve ocorrer isolado de seu uso social, uma vez que ele está sempre permeado por valores, crenças, cultura e relações de poder presentes nos contextos onde essas práticas se inserem. Por esta razão, em estudos posteriores, Street (2013) assume que modelo ideológico não anula o modelo autônomo, uma vez que este em sua gênese também é ideológico, já que representa visões próprias, razões de ser e

posições de poder. Logo, o modelo ideológico amplia as práticas de leitura e escrita para alcançar outros espaços além do ambiente escolar (Kleiman, 1995).

Segundo Kleiman (1995), o letramento é uma prática social que envolve o uso efetivo da linguagem escrita para interagir, comunicar e participar ativamente da sociedade, destacando, assim, a importância de compreender o letramento como um processo de uso da escrita de forma contextualizada, que varia de acordo com as demandas e necessidades das diferentes situações sociais e culturais em que os indivíduos estão inseridos. Nesse sentido, o letramento é um processo contínuo e dinâmico, que se desenvolve ao longo da vida e está sujeito a influências diversas, como as mudanças tecnológicas, as transformações sociais e as práticas de letramento presentes nas diferentes esferas da vida cotidiana.

Na perspectiva sociocultural de letramento, são importantes outros termos, como prática e evento de letramentos. Entende-se como práticas de letramento, considerando os estudos de Street (1993), o conjunto de condições que cercam o uso da leitura e da escrita e direcionam o indivíduo a desempenhar situadamente seus papéis sociais, habilitando-os para compreender as práticas sociais de linguagem comuns aos contextos diversos. A noção de práticas de letramento ainda é constituída, segundo Vianna *et al.* (2016), dos valores axiológicos e culturais, envolvidos nos usos da linguagem. Entretanto, nem sempre a prática de letramento escolar conduz o aluno a compreender o funcionamento das práticas de letramento socialmente necessárias.

Assim, surge a importância de se promover práticas de letramento na escola, que permitam aos indivíduos compreenderem e questionarem as estruturas de poder presentes na linguagem escrita, bem como as desigualdades sociais e as formas de exclusão que podem estar atreladas ao acesso e desenvolvimento do letramento.

Os letramentos são práticas bastante vastas, envolvendo muitas concepções e diversos aspectos de cunho individual, coletivo, histórico, cultural, tecnológico e econômico. As práticas de letramento escolares, porém, na maioria das vezes, baseiam-se muito nas práticas socialmente legitimadas, que ao invés de minimizarem o distanciamento entre as classes privilegiadas e as menos prestigiadas, fazem com que aumente esse abismo entre elas, visto que não criam possibilidades para o aluno agir socialmente. Nesse sentido, Kleiman (2010) comenta:

No Brasil, o acesso a práticas legitimadas de uso da escrita – aquelas que a escola visa a ensinar – não é garantido pela escolarização, constituindo-se em mais uma barreira para acesso e mobilidade social de muitos. Assim, o letramento, geralmente o escolar, contribui para que as relações de poder já instituídas sejam preservadas, para que os letramentos dos grupos poderosos (os letramentos dominantes, na terminologia de Barton e Hamilton (2000) sejam legitimados. Nesse contexto social, o letramento dos destituídos do poder, dos mais pobres, dos que vêm de famílias sem escolaridade, equivale a um processo de aculturação via escrita e configura-se como um processo identitário, de dificuldade e complexidade extremas (p. 388, apud Kleiman 1998).

As práticas de letramento se efetivam nos eventos de letramento, conceito que se refere a situações de uso de textos em práticas de leitura e escrita (Vianna *et al.*, 2016), ou seja, refere-se às situações em que os participantes interagem a partir de um texto escrito, como por exemplo, contar uma história, dar uma aula expositiva, fazer anotações na agenda, discutir uma reportagem com o colega, entre outras. Nessa direção, Kleiman (2005) expande o conceito-chave de evento de letramento proposto por Heath (1982) e o define como:

Atividades que têm características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (Kleiman, 2005, p. 23).

Nesse caminho, Street (1993) salienta a correlação entre práticas e eventos de letramento: enquanto os eventos envolvem as situações de uso da escrita, as práticas relacionam-se aos modelos de interação, às ações sociais, às conceituações e à conscientização de uso da leitura e/ou escrita. Em outras palavras, os eventos corporificam as práticas e por elas são delineados.

No entanto, a maioria das escolas parecem estar na contramão dos conceitos descritos, uma vez que priorizam as práticas escolares de letramento individualizados e descontextualizados das práticas sociais.

As práticas de letramento voltadas para leitura, na escola, em especial na disciplina de Língua Portuguesa, de acordo com uma pesquisa feita por Eliane Porto Di Nucci¹ (2003), com uma turma da terceira série do Ensino Médio, de uma escola urbana da rede estadual de ensino, resumem-se na leitura de cartazes nos corredores, anotações no caderno, textos de apostilas, livros, xerox de textos,

¹ Doutora em Psicologia, Desenvolvimento e Educação.

pichações nas paredes, informações nos murais, transparências das aulas e vídeo aula. De modo geral, as leituras são vinculadas à aprendizagem acadêmica, remetendo ao interesse do contexto escolar.

Ainda em relação à pesquisa acima citada, em relação à escrita, são geralmente cópias de conteúdos da lousa, elaboração de redação, exposição oral dos professores, elaboração de trabalhos, resolução de exercícios, elaboração de bilhetes, respostas de questões de prova e cópia de livro, entre outros que remetem à sala de aula. Sendo assim, observamos que as práticas de letramento escolar concentram-se em conteúdos e atividades metalinguísticas direcionadas para o espaço de sala de aula e que pouco dialogam com as práticas sociais dos sujeitos integrados em contextos diversos de interação que exigem deles posicionamento, atuação e de resolução situações reais do cotidiano.

Esse tipo de prática de letramento adotada pela maioria das escolas é relacionada por Street (1984) ao modelo autônomo, no qual a língua é colocada como distante, neutra, composta de regras e exigências externas e os sujeitos são receptores inertes. Fazendo considerações sobre este modelo, Kleiman (1995) destaca que essa concepção infere que há apenas um tipo de letramento a ser adotado, o qual está ligado ao progresso, a civilização e ascensão social.

Conforme propõem Pinheiro e Araújo (2016), somente um ensino que valorize o desenvolvimento de múltiplos letramentos, e não apenas o letramento tradicional, muito presente na educação brasileira, pode possibilitar que a educação ultrapasse os limites das instituições e seja um mecanismo relevante para a vida inteira, atendendo às demandas do mundo globalizado.

Compreendendo o letramento como prática social que tem seu sentido constituído nas situações de uso da leitura e da escrita, cujas bases estão enraizadas nos contextos culturais, históricos e sociais em que ocorrem e que influenciam diretamente a forma como os sujeitos interagem com os textos e os utilizam em suas vidas cotidianas, da mesma maneira pode ser entendida a argumentação, por ser constituída pelas mesmas bases e envolver a negociação de sentidos numa determinada situação comunicativa.

2.2 Argumentação como prática social

A argumentação, enquanto atividade social, está presente em diversas situações comunicativas que trazem à tona posições discutíveis, que por sua vez, requer do sujeito uma defesa de posicionamentos, uma adesão ou refutação de um ponto de vista. Nesse sentido, a argumentação atua em favor das pessoas que almejam a resolução de questões polêmicas que são desenvolvidas quando surgem pontos de vista diferentes (Azevedo *et al.*, 2023). Assim, estudar a argumentação como prática social constitui-se não apenas como um meio de identificar como os discursos são construídos, mas também como esses discursos dialogam com os contextos sociais e culturais em que estão inseridos.

Dessa forma, ao alinharmos este trabalho com os estudos de letramento e argumentação enquanto prática social, consideramos que ambos estão imbricados nas interações sociais e culturais. O letramento por inserir os sujeitos em contextos reais que oportunizam o uso das práticas de linguagem de maneira significativa, e a argumentação por ser um processo recorrente das enunciações comunicativas que envolvem questões controversas sobre a qual os sujeitos defendem seu ponto de vista.

Sobre a argumentação enquanto prática social, Piris (2021) compreende o seguinte:

A argumentação como uma prática social de linguagem própria do regime democrático, em que os sujeitos participantes de uma dada situação de comunicação argumentativa – dispostos numa situação de interação constituída pelas condições sócio- histórico-culturais e ideológicos do seu tempo – disputam sentidos acerca de uma questão argumentativa de fundo epistêmico (o que precisamos ou queremos saber?) ou prático (o que precisamos ou queremos fazer?), apresentando razões com o objetivo de chegar a um consenso – ou mesmo a um consenso sobre o dissenso. Essa concepção de argumentação mantém o lugar do contraditório, da oposição, da dúvida e da disputa de sentidos, atribuindo ao outro o papel de parceiro da troca argumentativa, que pode ser um adversário ou um juiz, mas nunca um inimigo (Piris, 2021, p.140).

Piris (2021) acrescenta ainda que nos regimes totalitários e autoritários não se é permitido a liberdade de pensamento, nem tão pouco a discordância e o questionamento, enfatizando que a prática de argumentação e o seu ensino encontram terreno fértil em espaços de liberdade e de valorização da educação emancipatória. Em tempo, esclarece que a argumentação epistêmica está relacionada com a construção coletiva de novos conhecimentos e a argumentação prática com a tomada de decisão conjunta que visa uma intervenção social no grupo a que pertence.

É nesse lugar de posicionar-se para refutar ou defender ideias que nasce o movimento argumentativo, no qual os sujeitos irão mobilizar seus argumentos “construídos a partir de dados que podem ter respaldo na ciência, no discurso de autoridade, no senso comum, na crença ou em informações de diferentes naturezas” (Azevedo, *et al.* 2023, p.19). Isso quer dizer que os argumentos são resultantes da interação de várias informações construídas por diversas pessoas. A autora mencionada, acrescenta que para haver a interação argumentativa faz-se necessário que os sujeitos conheçam ou passem a conhecer o assunto em questão para que possam fundamentar e sustentar seus posicionamentos, conforme reafirma dizendo:

A participação em uma interação comunicativa, seja contextualizada em situações comunicativas simples e informais, seja em uma situação comunicativa mais formal, solicita a partilha de noções conhecidas ou supostas em torno das circunstâncias que afetam a vida das pessoas no mundo (Azevedo *et al.* 2023, p.19).

Ainda de acordo com a autora supracitada, as práticas argumentativas ocorrem em ambientes diversos, sendo alguns informais como em conversas entre amigos ou familiares, e outros mais formais que demandam capacidades argumentativas mais elaboradas como em debates e textos acadêmicos, por exemplo. Para elaborar argumentos mais consistentes, é preciso usar estratégias e procedimentos específicos que não são adquiridos naturalmente, pois necessitam de ensino direcionado para serem adquiridos. A partir disso, ela delimita dois níveis para prática da argumentação: O nível um é marcado pela construção social, pela ausência de complexidade, pela realização de maneira ocasional, sem planejamento antecipado ou objetivo estratégico definido. O nível dois é mais complexo, no qual prevalece uma organização mais rigorosa do pensamento, com interações argumentativas estruturadas de forma linguística e discursiva. Essas interações envolvem o planejamento de estratégias argumentativas específicas, levando em conta tanto o contexto da comunicação quanto os interlocutores envolvidos.

Azevedo *et al.* (2023) reflete também sobre a competência e a capacidade argumentativa, destacando que são termos inter-relacionados, mas que possuem suas especificidades. A competência argumentativa está diretamente ligada à presença de uma situação-problema concreta que desafie os estudantes a demonstrar o que conseguem fazer diante da situação, ou seja, leva o indivíduo a agir de forma específica, de acordo com as demandas e particularidades do contexto apresentado.

Enquanto que a capacidade argumentativa desenvolve-se gradualmente ao longo da vida, envolvendo três aspectos principais: a condição humana, a ação da linguagem e a expressão discursiva, desde que sejam proporcionadas oportunidades para sua prática. Em outras palavras, é essencial que o indivíduo, ao longo de sua trajetória, participe de atividades que estimulem essas capacidades, seja em contextos escolares ou em situações informais do cotidiano.

Sobre os três aspectos da capacidade argumentativa, Piris (2021) tomando como base os estudos de Azevedo (2016), pontua que eles são complexos uma vez que envolvem a dimensão sociocognitiva, a discursiva e a pragmática e que por esta razão exige dos educadores saberes diversos de diferentes campos disciplinares a respeito do funcionamento da argumentação. Dessa forma, os descreve assim:

Condição humana (atividade cognitiva) que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo [...]; **expressão discursiva** que se apoia sobre um já-dito (marcado historicamente e pelas relações de poder) e que se alinha às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão; **ação da linguagem** que remete a uma oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, o que necessariamente decorre das relações de poder (Piris, 2021, p. 146).

Reafirmando a relevância do ensino da argumentação com vista no letramento, Tinoco, Fernandes e Silva (2021) apontam o seguinte:

O ensino da argumentação decorrente de projetos de letramento costuma se configurar como importante instrumento de transformação social. Isso porque, por meio deles, alunos e professores podem agir na sociedade, posicionando-se acerca de questões de relevância social, produzindo seus textos (orais, escritos, multimodais) para circularem socialmente e, com isso, interferirem em (ou, pelo menos, compreenderem melhor) decisões importantes que afetam direta ou indiretamente sua vida (Tinoco; Fernandes; Silva, 2021, p.175).

Assim, o ensino da argumentação na perspectiva interacional irá preocupar-se com a reflexão sobre a situação que contemple o interesse social dos envolvidos na questão para que eles construam coletivamente respostas que atendam interesses comuns e por conseguinte possam agir no mundo.

Assumimos a concepção de argumentação de Plantin (2008, p. 64 e 66), descrita como “confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta, questão ou assunto em questão”, logo pela “articulação de dois

discursos contraditórios”. A argumentação, sob uma perspectiva interacional, é entendida como uma situação comunicativa na qual as diferentes posições dos participantes dão origem a um diálogo entre discurso e contradiscurso, funcionando como possíveis respostas a uma questão argumentativa. Por sua vez, esses dois discursos em situações divergentes fazem emergir para uma mesma questão respostas opostas, a partir da avaliação crítica dos discursos postos. Azevedo, Monte e Reis (2021) reafirmam que

Nas interações argumentativas em torno de um desacordo são organizadas posições distintas diante de um conflito preexistente, o que mobiliza os interlocutores a participarem das práticas de linguagem oferecendo razões para apoiar uma posição favorável ou contrária em relação ao assunto em questão, segundo regras pré-definidas em condição de igualdade aceitas pelos participantes. De acordo com Plantin (2008a), uma situação argumentativa se caracteriza como um espaço em que estão envolvidos atores que podem assumir três papéis actanciais: Proponente, Oponente e Terceiro, em uma interação tripolar (Azevedo; Monte; Reis, 2021, p. 115).

O Proponente apresenta a temática, o Oponente discute uma posição contrária e o Terceiro suscita questionamentos e dúvidas sobre os discursos explicitados, colocando-se como alguém que não se identifica e também não descarta nenhum dos dois discursos. Os papéis actanciais referem-se às posições que os sujeitos assumem no discurso e que não pode ser confundido com a participação dos sujeitos sociais na comunicação argumentativa (Plantin, 2008 *apud* Azevedo; Monte; Reis, 2021).

Uma questão relevante do trabalho com a argumentação é fazer a diferenciação entre assunto e assunto em questão. Este é definido como “o elemento desencadeador de diferentes perspectivas sobre um tema” e aquele como “o tema da interação” (Azevedo *et al.*, 2023, p.31). Explica ainda que um assunto em questão não é obrigatoriamente algo questionável, mas inevitavelmente gera variados pontos de vistas entre os argumentadores. A partir dessa característica, a autora faz a distinção entre uma interação argumentativa de uma interação comum, pois, no contexto argumentativo, há o embate entre diferentes discursos, permitindo a oposição de perspectivas sobre o tema em questão. Já em uma interação comum, as pessoas podem optar por concordar para evitar confrontos ou simplesmente dialogar sobre o tema, o que não implica, necessariamente, em divergências de opiniões.

Dessa maneira, para que o sujeito participe de forma efetiva nas interações argumentativas, torna-se fundamental o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita que favoreçam a compreensão, interpretação e reflexão de diversos textos.

Nesse sentido, a leitura é protagonizada como um processo de construção de sentido e a escrita como forma de expressão e comunicação. A relação entre essas etapas, que serão descritas na seção seguinte, é importante para que o sujeito se insira com eficiência em situações que demandem análise crítica e posicionamento estruturado.

2.3 Etapas e processos de leitura e produção textual

2.3.1 Leitura na escola

A leitura e a escrita são práticas sociais imprescindíveis para o desenvolvimento individual e social do indivíduo, pois ambas proporcionam o avanço intelectual, a interação, a interlocução e promovem a construção de conhecimento. A teoria de Vygotsky considera que o processo do ser humano é um percurso que vai do social para o individual (*apud* Garcez, 2010). Em outras palavras, significa dizer que o contexto social e histórico do indivíduo possibilita o seu desenvolvimento, fazendo-os perceber que o aprimoramento do conhecimento é adquirido através de um constante processo de criação, interpretação e reinterpretação das informações, conceitos e significados por meio de interações com outros membros da sociedade. É nesse lugar das relações sociais entre o eu e o outro que se aprimora a habilidade de articular as ideias de forma responsável, fundamentada e sólida.

Inserido nesse contexto, o ato de ler potencializa o raciocínio, estimula o senso crítico e as reflexões, amplia o repertório linguístico e temático, que por sua vez aperfeiçoa a interação, além de ser também muito prazeroso. Assim, entendendo a leitura como elementar no processo de formação do sujeito, faz-se necessário que somado ao aspecto da decodificação busque-se contemplar também a compreensão e a interpretação, que são elementos essenciais da leitura, resultante da produção de sentidos e significação dada ao texto.

Vale salientar que não se pode desmerecer a importância do processo de decodificação na formação do leitor, haja vista que através dele se faz o reconhecimento do código escrito e se atribui significado às palavras, tornando possível a realização das demais etapas da leitura que engloba a compreensão, a interpretação e a retenção. O que não deve ocorrer, conforme salienta Menegassi (2010), é o alargamento desse percurso, pois pode comprometer o desenvolvimento das demais etapas.

Para Menegassi (2010), é importante oferecer aos alunos atividades de decodificação textual que os conduzam a localizar informações diretamente no texto e transcrevê-las para o questionário tal como aparecem. O autor destaca que esse tipo de prática frequentemente se limita a um "pareamento de informações", em que os estudantes tendem a buscar no texto termos idênticos aos utilizados nas perguntas para formular suas respostas.

A etapa de compreensão abordada por Menegassi (2010) consiste em atribuir significado ao texto, captar sua temática e ideias centrais e ser capaz de interligar seus conhecimentos prévios aos conteúdos que são apresentados. Menegassi (1995) destaca ainda que a compreensão ocorre em três níveis: literal, inferencial e interpretativo. No nível literal, o leitor ocupa-se apenas com as ideias que estão explícitas no texto. No nível inferencial, o leitor capta as informações que estão implícitas no texto. E no nível interpretativo, o leitor vai além do texto ao estabelecer relações entre o conteúdo do texto e o seu conhecimento prévio, sendo capaz de construir uma opinião pessoal.

Referente à etapa de interpretação, ainda segundo o referido autor, é contemplada quando o leitor se torna capaz de julgar as informações lidas e firmar um ponto de vista a respeito das concepções do autor do texto, manifestando sua criticidade. Em relação à última etapa, a de retenção, Menegassi (2010) define como a responsável pelo armazenamento das informações, constituindo a construção do conhecimento adquirido nas etapas anteriores.

Logo, para que a leitura resulte numa prática significativa, é preciso que se adote a concepção de linguagem como forma de interação. Nessa concepção, segundo Geraldini (1984), a linguagem é o lugar onde se estabelecem as relações sociais, onde os falantes se tornam ativos. Nesse sentido, o texto não é apenas um veículo que transmite informações de quem escreve para quem lê, mas um ambiente dialógico, que, na visão de Bakhtin (2012), não ocorre somente quando os sujeitos são colocados face a face, se comunicando em voz alta, todavia também no processo de leitura, visto que o leitor assume uma atitude responsiva diante do texto, interagindo com o autor e com o texto (Menegassi, 2010). Desse modo, o texto se oferece como um lugar de leituras previstas pelo locutor e as que podem ser construídas pelo interlocutor. Para Lajolo (1982),

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (p. 59).

No ato da leitura, então, acontece o encontro do autor ausente, no aspecto físico, porém presente pela palavra escrita, com o leitor que busca dar significação às palavras. Assim, ao estabelecer as relações no texto, conforme Lajolo (1993), surge o leitor maduro, aquele que é capaz de compreender e estabelecer interpretações possíveis em diálogo com o texto, a partir dos conhecimentos prévios, provenientes da leitura de outros textos e do mundo.

Das relações dialógicas com os textos, o sujeito constrói o seu discurso que nasce do processo de interação social onde os significados são frutos de uma conexão entre os participantes e resultantes de circunstâncias sócio-históricas (Bakhtin, 2003). Para este autor, a linguagem é essencialmente dialógica, pois todo enunciado se constrói em resposta a outros enunciados e, ao mesmo tempo, provoca novas respostas. Dessa forma, a interação não é linear, mas um processo contínuo de diálogo que envolve múltiplas perspectivas e significados. Conforme aponta Shotter (1989, p.146), “as pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres”.

Compreender o processo de leitura sob a perspectiva acima, exige do(a) professor(a) a compreensão de que é preciso trabalhar a leitura para além dos aspectos de decodificação e extração de informações explícitas no texto e orientar o aluno a construir sentidos acerca do que lê.

Outros elementos essenciais que corroboram para a compreensão da leitura são: ter conhecimento sobre o gênero, o contexto histórico de produção, quem escreveu, com que finalidade escreveu, para quem escreveu, além do conhecimento morfossintático da língua. Esses aspectos são as chamadas condições de produção (Geraldí, 1997).

Na vida cotidiana, lemos buscando atender às necessidades da vida social, lemos para encontrar respostas para nossos questionamentos individuais ou de grupo, lemos por entretenimento e damos mais atenção quando é assunto do nosso interesse. Nesse contexto, afirma-se que:

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis

significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos (Cafiero, 2010, p. 87).

Ainda de acordo com a autora, os objetivos da leitura são do próprio leitor, que se modificam à proporção que se ler e que cabe ao professor nas aulas de leitura incitar o aluno a (re)formular seus objetivos.

Geraldi (1997) apresenta quatro possíveis situações que podem levar a leitura de um texto: ler para responder a perguntas que se tem, o que ele chama de leitura-busca-de-informações, fazendo saber mais sobre alguma coisa; ler para retirar do texto tudo o que ele possa fornecer e que o leitor possa detectar, nomeada como leitura-estudo-do-texto, sendo que nesta ocorre o confronto das palavras do autor com a do leitor; ler para usar o texto na produção de outras obras; ler sem um propósito imediato, a chamada leitura-fruição. Dessa forma, ao considerar essas circunstâncias, Geraldi (1997, p.178) defende que

A entrada do texto de leitura na sala de aula não responde ao previamente fixado, mas é consequência de um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção revista a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece.

Nesses termos, é dever da escola formar leitores competentes, que é aquele capaz de: compreender elementos implícitos no texto; promover diálogo entre o texto lido e os outros do seu repertório; estabelecer ligações entre o conhecimento de mundo e o texto (Brasil, 1998). Para alcançar esse objetivo, na sala de aula, como já mencionamos, deve-se adotar a concepção de linguagem interacionista. No entanto, segundo Coracini (2005, p. 22), no ambiente escolar “ainda se vigora, com grande intensidade, a visão de leitura como decodificação, segundo a qual o texto teria única leitura correta e possível, ou seja, a do professor ou do livro didático”.

Como orientação para as aulas de leitura, Cafiero (2010) propõe que o professor inicie com textos de estruturas sintáticas menos complicadas, com temas mais próximos do cotidiano do aluno e com palavras mais habituais para depois avançar para textos mais difíceis, ampliando o horizonte de expectativas desse aluno-leitor. Para tanto, é fundamental o planejamento para a aula de leitura, distanciada da forma como, muitas vezes, é realizada enquanto atividade de passatempo, pretexto para estudar elementos linguísticos, forma de responder perguntas feitas pelo professor para comprovar que fez a leitura ou ainda como castigo. Ensinar a ler é um

processo contínuo, pois os diversos textos que circulam socialmente envolvem estratégias de compreensão e interpretação diferenciadas dentro do universo das linguagens possíveis. Sendo assim, é sempre possível avançar na competência leitora em direção a compreender gêneros diversos e suas funcionalidades.

Considerando que ensino da leitura na escola, principalmente nas escolas públicas, em geral tem como foco os aspectos da decodificação e da compreensão linear e literal em detrimento da interpretação. É preciso dizer que esse aspecto tende a ser reforçado pela maioria dos livros didáticos, pois muitos usam o texto como um meio para estudar gramática, suprimindo ou simplificando a interpretação, etapa que ocorre quando o aluno transpõe os limites do que está evidente e passa a explorar as diferentes possibilidades de sentido.

Sendo assim, o processo interpretativo ocorre fechado, transparente e pré-determinado, cabendo ao aluno a reprodução do que foi dito. Essa falácia entra em contradição com o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) ao afirmarem que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (Brasil, 1997, p.41)

Leffa (1996) menciona que a efetivação da leitura ocorre quando se possui um conhecimento prévio do mundo que é ativado durante o ato de ler emergindo as informações armazenadas, promovendo a construção do significado e sentidos do texto. Sendo assim, é fundamental que o aluno vivencie processos que oportunize a internalização dos mecanismos de aquisição do conhecimento.

2.3.2 Produção textual na escola

A produção textual na escola, para ser relevante necessita transcender a fronteira do exercício puramente escolar e se converter em um instrumento que liga os alunos a esferas reais, onde a língua é usada para a comunicação, argumentação, apresentação e transformação da realidade. Por um lado, quando os alunos escrevem, eles aprendem as letras e as normas da língua e estilo. Por outro lado, sem competência crítica e reflexiva, que é o resultado do trabalho da produção de texto, é impossível agir como sujeito ativo de interação social. Em outras palavras, a escrita não é um exercício técnico, mas um meio que permite expressar a própria opinião em relação a problemas e circunstâncias concretas e, também criar os próprios significados a partir de suas vivências. Sendo assim, a condição preponderante para esta atividade é a presença de condições reais de produção de texto, o que é possível somente com a presença dos contextos sociais, culturais e históricos.

É através da escrita que os discursos são concretizados, pois o ser humano materializa sua compreensão e interpretação de mundo, construídas por meio da interação entre o eu e o outro, uma vez que no texto escrito tem a voz de um sujeito que fala, porém essa voz é permeada por outras vozes que colaboram para construção do seu acervo de conhecimento. Acrescenta-se a isso que “os discursos aproximam os sujeitos pelo significado e este significado aproxima a um sistema de referência (Geraldi, 1997, p. 27)”. Isso implica que, embora as pessoas compartilhem algumas de suas crenças, as representações sobre o mundo e as relações humanas com os outros e com o mundo estão constantemente sendo reorganizadas pelos discursos. Na sequência, apresenta como consequência o seguinte:

As ações praticadas com a linguagem são, a cada passo “ditadas” pelos objetivos pretendidos, o que pode levar o locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar. Dado que a fala se realiza entre os homens, as ações que com ela praticamos incidem sempre sobre o outro, pois através delas representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção de realidade, para com isso interferirmos sobre os seus julgamentos, opiniões, preferências (Geraldi, 1997, pp. 27-28).

Nessa conjuntura, Bakhtin (2012, p. 314) afirma que “nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos”.

É notório o crescimento do uso da escrita na comunicação nas redes de internet, particularmente nas redes sociais, mas, apesar desse movimento crescente,

as avaliações oficiais têm mostrado um baixo desempenho no que se refere a uma escrita proficiente. O jornal *O Globo* publicou uma notícia em agosto de 2023 com os dados da prova do ENEM, demonstrando que os resultados são preocupantes. Ao fazer a compilação dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o texto mostra que apenas 19 estudantes alcançaram nota mil, dos mais de 4 milhões de inscritos, enquanto que 87.567 dos participantes não passaram da nota zero. A média da nota atribuída aos textos ficou em torno dos 600 pontos².

Mesmo a prova do ENEM não sendo a melhor referência de avaliação das práticas escolares, por não considerar, por exemplo, fatores de ordem linguística e socioeconômicas, esses resultados apontam certas dificuldades do ensino básico relacionadas à escrita dos estudantes, demonstrando algumas deficiências da Educação Básica. Dentre as lacunas identificadas, a notícia evidencia fatores como: fuga do tema, transcrição dos textos motivadores utilizados na elaboração da proposta, textos extremamente curtos, não assimilação do tipo de texto, desconexão entre as partes do texto, o que revela falta de domínio da coesão e coerência, entre outros.

Para que ocorra a escrita proficiente, da mesma forma como já foi citado para leitura, é preciso partir do princípio do seu processo constitutivo, isto é, para produzir um texto, assegura Geraldi (1997, p. 137), é necessário que:

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Visando a proficiência leitora, a BNCC (2018) alinha as estratégias de leitura às condições de produção e propõe os seguintes tratamentos às práticas de produção de textos em observância as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, sendo eles:

Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e

² Disponível em: <https://oglobo.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2023/08/23/prova-de-redacao-no-enem-e-importante-para-resultado-final.ghtml> (acesso em 18/06/2024)

características da conectividade (uso de hipertextos e *hiperlinks*, dentre outros, nos textos que circulam em contexto digital). Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc (Brasil, 2018, p. 77).

Sendo assim, a escrita não pode ser entendida como um dom ou como consequência, ou seja, como uma habilidade inata que não necessita da mediação do outro, ou como forma de compensação pelas atividades desenvolvidas pelos alunos em passeios ou visitas técnicas (Sercundes, 1997). A autora considera a escrita como trabalho, na qual a produção se dá num processo contínuo de leituras e releituras, escrita e reescrita do texto, onde professor e aluno constroem e reconstróem saberes.

Essa concepção converge com o postulado bakhtiniano de linguagem como fruto da interação verbal. Antunes (2003, p. 45) reafirma isso ao dizer que:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Levando em consideração as afirmações de Geraldi (1997) sobre o processo constitutivo do texto e também o entendimento de que a escrita não se dá no vazio, muito menos sem objetivos previamente definidos, compreendemos ser vital que nas aulas se oportunizem leituras prévias para que o aluno possa fundamentar o seu dizer e que o seu discurso tenha uma finalidade definida, que não seja apenas para o mérito de uma pontuação, tendo como leitor não apenas o professor, cogitando assim que o texto circule dentro e fora do espaço escolar.

A escrita está intrinsecamente ligada à exposição frequente a uma variedade de textos, ou seja, é preciso também fomentar a prática de leitura, pois esta leitura proporcionará, se bem conduzida, uma compreensão sólida da linguagem, estrutura e estilo, elementos essenciais para uma escrita coesa e cativante. Na seção anterior, discutiu-se sobre a prática de leitura que pode contribuir com o processo de escrita, mas apresentamos abaixo alguns outros aspectos que representam ganhos trazidos pela leitura para a escrita, com base em Menegassi (2010) e Antunes (2003):

- Exposição frequente a uma variedade de textos;
- Compreensão sólida da linguagem, estrutura e estilo;

- Mitigação das dificuldades de compreensão;
- Compreensão de textos cada vez mais complexos em termos de estilo e construção composicional;
- Inspiração de novas ideias e perspectivas;
- Exposição a diferentes estilos e temas;
- Desenvolvimento do vocabulário;
- Ampliação do repertório de vocabulário;
- Contato com uma variedade de gêneros e estilos.

Para Costa Val (1998), a produção escrita é um processo caracterizado por uma sucessão de etapas. Inicialmente, é essencial que o autor compreenda o contexto interacional no qual seu texto será inserido. Em seguida, ele precisa familiarizar-se completamente com o tema a ser abordado. A fase subsequente envolve a transformação das ideias em linguagem escrita. Durante todo o processo, é fundamental que o autor realize ajustes e revisões conforme necessário. Menegassi (2010) e Antunes (2003) acrescentam outra etapa ao processo de escrita, não comentada por Costa Val, que é a fase do planejamento do texto, ou seja, após estudo do contexto interacional e das condições de produção, é importante que o aluno rascunhe o esqueleto do texto que pretende produzir, elencando as principais ideias, bem como outras informações fundamentais para o seu projeto de escrita.

Para iniciar uma abordagem de ensino da produção textual, é fundamental reconhecer que a escrita é um processo que se desdobra em etapas progressivas. Nesse sentido, Antunes (2003) propõe uma estruturação da atividade de produção textual que se baseia nas fases delineadas por Costa Val (1998). De acordo com Antunes (2003), a elaboração de um texto, em resposta a uma situação interacional específica, envolve as etapas de planejamento, execução, revisão e reescrita. Essas etapas são interligadas e complementares entre si, como demonstrado no quadro apresentada pela autora, na qual são detalhadas as fases da produção de um texto escrito, no qual são descritas as tarefas que o sujeito deve desempenhar em cada etapa.

Quadro 01. Etapas envolvidas no processo de escrita

Planejar	Escrever	Reescrever
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:

ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	avaliar a continuidade temática;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
prever as condições dos possíveis leitores;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar situação em que o texto vai circular;	enfim, é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito;	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto as estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Irandé Antunes (2003, p. 57 a 58)

Considerando a proposta de se encarar a escrita como trabalho (Sercundes, 1997) a ser realizado de forma processual (Antunes, 2003), a instituição educacional tem o potencial de ajudar o aluno a compreender o valor prático da produção textual, proporcionando-lhe experiências que demonstrem as diversas formas em que a escrita é empregada na sociedade. Nesse sentido, é essencial que os alunos reconheçam a importância do desenvolvimento das habilidades de escrita para atender às suas necessidades reais. Nesse processo, cabe ao professor, em colaboração com os estudantes, promover reflexões sobre os papéis sociais desempenhados pela escrita.

No âmbito da produção textual na escola, permanece um cenário desanimador de fracasso quando se trata de textos escolares. Muitos alunos desenvolveram a noção de que o português é uma língua desafiadora, levando-os a acreditar que inevitavelmente cometerão inúmeros erros na sua escrita e, conseqüentemente, receberão notas baixas. Este equívoco decorre da crença equivocada de que o ensino da terminologia gramatical irá equipar os alunos com as habilidades essenciais para

ler e escrever eficazmente, com base na compreensão da linguagem como um reflexo do pensamento. Assim, é preciso alinhar à concepção de escrita trabalhada aqui com ações pedagógicas que auxiliem na condução dessa proposta.

A perspectiva que norteia este trabalho é a abordagem de escrita enquanto prática social, do ponto de vista de Antunes (2003) que preconiza a produção textual em um ambiente de interação, permitindo que o aluno se torne um construtor de significado através da ação da linguagem. Essa proposta enfoca a produção textual por meio de projetos didáticos, onde o papel do professor é fundamental. Isso se deve, primeiramente, à maior necessidade de intervenção por parte do professor no ensino da escrita e, em segundo lugar, à demanda por uma intervenção sistematizada e planejada, conduzida por uma abordagem didática específica.

Os principais aspectos dessa abordagem incluem o estabelecimento de uma situação autêntica de interação, onde os gêneros discursivos são trazidos para a sala de aula de forma apropriada às necessidades de ensino, considerando as especificidades discursivas e as condições de produção. Isso leva em conta os diversos conhecimentos e habilidades necessários para a compreensão e produção dos diferentes gêneros textuais. Além disso, destaca-se a execução da ação de linguagem pelo aluno e a avaliação dos feedbacks fornecidos pelo interlocutor direto do texto e pelo professor. Ou seja, o aluno assume o papel de sujeito da sua aprendizagem e o professor o conduz nesse percurso de busca pelo conhecimento. (Antunes, 2003).

Na concepção interacionista, a escrita é tão dialógica quanto a fala, mesmo que o interlocutor não esteja presente no momento da produção, mas ao ser realizada tinha um propósito enunciativo, uma vez que pretendia expressar ideias, passar informações, sensibilizar, persuadir, entre outras razões. Conforme afirma Antunes (2003, p. 45), “as palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê”. Assim, diante das dificuldades de escrita dos alunos ocasionadas por falta de ideias, e conseqüentemente de palavras, torna-se fundamental que lhes sejam fornecidas informações que possibilitem esse alargamento de ideias que fará surgir a competência de escrita.

Entendendo a escrita como dialógica, faz-se necessário considerar o outro, ou seja, para quem está sendo dito, e este outro, por sua vez não deve ser apenas a figura do professor. A presença do interlocutor direciona as escolhas do que dizer e

como dizer, tornando mais fácil a adequação do texto. A esse respeito, Bakhtin/Volochínov (1999, p.113) nos lembra que “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro”.

Sendo a escrita uma das modalidades de uso da língua, dentro da sociedade, ela cumpre diferentes funções comunicativas e está presente na vida das pessoas nos mais diversos espaços de atuação, seja no trabalho, na família, na igreja, na escola, sendo constantemente o veículo das atividades sociocomunicativas. Portanto, segundo Antunes (2003).

[...] socialmente, não existe a escrita "para nada", "para não dizer", "para não ser ato de linguagem". Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou de frases soltas, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser (Antunes, 2003, p. 48, grifos da autora).

Para cumprir as diversas funções que atendam às diversas necessidades da vida social do indivíduo, a escrita também assume formas diferentes que se concretizam nos gêneros discursivos que se modulam, se organizam e são distribuídos de maneira diversificada para contemplarem as demandas sociais. Nesse sentido, os gêneros possibilitam o trabalho com a linguagem como forma de interação ao se constituírem em práticas discursivas situadas em contextos reais de uso, mediando a comunicação entre os indivíduos em situações sociais concretas, ao mesmo tempo que refletem e organizam as interações humanas.

Dentro da perspectiva de letramento como prática social, os gêneros discursivos são compreendidos como ferramentas que envolvem o domínio das práticas sociais associadas à leitura e à escrita. Essa abordagem considera que os significados construídos por meio dos gêneros são influenciados pelos contextos sociais, culturais e históricos nos quais estão inseridos. Assim, o ensino baseado em gêneros permite que os alunos compreendam e participem ativamente das práticas sociais que envolvem a linguagem, à medida que desenvolvem a leitura, a escrita e a interpretação de forma crítica e contextualizada.

Dessa forma, acolhendo o fato de que os gêneros são o suporte utilizado nas atividades de linguagem e também objeto de ensino-aprendizagem, faremos uma breve abordagem sobre eles.

2.4 Gêneros Discursivos

No ensino de línguas, o conhecimento dos diferentes gêneros permite aos alunos desenvolverem práticas de escrita e interação adequadas a diferentes contextos sociais e profissionais. Além disso, os gêneros do discurso desempenham um papel fundamental na interpretação de textos, uma vez que cada gênero possui características específicas que influenciam a compreensão e a análise (Geraldi, 1984). Nessa dimensão, Hübner (2017, p. 272) entende que

estudar a língua significa reconhecer os compromissos que se criam por meio da linguagem, de forma que possamos interagir significativamente em uma situação concreta de interação. Tal premissa remete ao papel do sujeito autor e leitor de textos que, ao se colocar nessa posição, precisa compreender os fatores que envolvem um processo discursivo, o que exige, muitas vezes, ter conhecimento sobre o gênero discursivo que sustenta aquela enunciação, o contexto que a envolve, assim como considerar os elementos constituintes do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Segundo Bakhtin (2003), a utilização da língua ocorre por meio de enunciados, os quais incorporam em si significados que espelham as circunstâncias nas quais foram gerados conforme cada situação de comunicação, materializando-se assim em gêneros. Estes são descritos como "tipos relativamente estáveis de enunciados, que refletem as circunstâncias específicas e os propósitos de cada campo referente, não apenas por seu conteúdo temático e estilo linguístico, mas principalmente por sua construção composicional". Para o filósofo, "esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional- estão indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação". (Bakhtin, 2003, pp. 261-262)

A estabilidade relativa dos gêneros pode ser explicada pelo fato de que eles atendem às demandas sociais, que estão em constante evolução, incluindo certa plasticidade necessária para o atendimento das práticas sociais. Considerando-os dessa forma, os gêneros não devem ser vistos como estritamente fixos e classificados exclusivamente com base em suas características estruturais. O termo estável é explicado devido ao aspecto de o gênero apresentar elementos que tendem a se repetir, sobretudo aqueles que dizem respeito à construção composicional e conteúdo temático, características que permitem o reconhecimento do gênero. Embora haja

certa estabilidade nesses aspectos, eles são mutáveis em contato com o contexto imediato e as características idiossincráticas do locutor.

Sabendo que os gêneros são a materialidade dos enunciados, que, de acordo com Bakhtin (2003), são marcados pela continuidade dialógica entre os interlocutores, decorrentes das escolhas temáticas, do estilo e construção composicional, percebe-se que as regularidades que organizam os gêneros discursivos, são situadas em determinados contextos para assim estabelecer relações dialógicas que satisfaçam as necessidades humanas de comunicação. Essas afirmações são contempladas por Bakhtin ao postular que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

Os gêneros discursivos são meios utilizados para compreender e atuar na realidade, onde as partes constituintes contemplam as demandas do campo social. O conteúdo temático representa tanto o assunto quanto o sentido do enunciado. A construção composicional remete à estrutura e o estilo relaciona-se com as escolhas linguísticas que atenda aos objetivos do autor. Por esta razão, o enunciado do autor abrange tanto o aspecto social específico, quanto uma natureza própria do produtor. Quanto a isso, Bakhtin (2003, p. 265) diz que “[...] todo enunciado – oral, escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter um estilo individual”.

É importante destacar também que nem todo gênero tem um estilo individual, visto que alguns possuem um caráter mais padronizado. A respeito disso, Bakhtin (2003, p. 265) destaca que:

[...] nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc.

Na perspectiva bakhtiniana, os elementos conteúdo temático, estilo e construção composicional compõem a dimensão verbo-visual de todo gênero. Esta dimensão foi desenvolvida por Brait (2012), na qual a linguagem verbal e a visual no enunciado são inseparáveis e fundamentais para a produção de sentido do texto. Assim, a autora elucida:

O termo verbal é compreendido tanto na sua dimensão oral quanto escrita e visual, abrange a estaticidade da pintura, da fotografia, do jornalismo impresso, e a dinamicidade do cinema, do audiovisual, do jornalismo televisivo etc. Nesse sentido, o que ganha relevo é a concepção semiótico-ideológica do texto que, ultrapassando a dimensão exclusivamente verbal reconhece visual, verbo-visual, projeto gráfico e/ou projeto cênico como participantes da constituição de um enunciado concreto (Brait, 2012, p. 88).

A compreensão da dimensão verbo-visual está intrinsecamente ligada à dimensão extraverbal composta por fatores como: tempo, espaço papéis sociais dos interlocutores, valores do sujeito, funções amplas e específicas do gênero, suporte e mídia de divulgação do texto. Portanto, para compreender os enunciados, é necessário compreender por que eles são construídos dessa maneira, sob quais condições e com quais finalidades e que relações dialógicas essas três dimensões constitutivas do gênero estabelecem com a esfera/campo ao qual estão relacionados.

Com o intuito de categorizar os gêneros discursivos, Bakhtin (2003) os divide em primários e secundários. Os primeiros referem-se às práticas de linguagem do dia a dia (tais como diálogos informais, bilhetes, relatos, cartas, diários, etc.), ocorrendo em contextos mais naturais da comunicação oral. Já os secundários incluem os gêneros mais complexos, presentes e difundidos em esferas como a científica, religiosa, jornalística e política. Apesar dessa classificação, é imprescindível ressaltar que ela não é rígida, ou seja, os gêneros primários e secundários se influenciam mutuamente. Os gêneros secundários absorvem características dos primários e se adaptam de acordo com as necessidades de cada esfera, assim como os gêneros primários podem incorporar elementos dos secundários, como por exemplo, uma narrativa informal assumir a estrutura de uma dissertação.

Os gêneros discursivos são compostos por diversos elementos que incluem componentes sociais, históricos, ideológicos e linguísticos - tanto interna como externamente -, entre outros. Quando nos referimos ao uso da linguagem verbo visual dentro do escopo dos gêneros discursivos, é necessário analisar cuidadosamente todos esses fatores em constante evolução. Dessa forma, fica evidente a importância

das dinâmicas presentes na escrita e no diálogo conforme cada esfera de atividade humana vai se transformando com o tempo.

Concebendo os enunciados como frutos da natureza social e que existem dentro de um contexto, o ensino dos gêneros da Língua Portuguesa precisa considerar a sua natureza histórica e suas mudanças, visto que de acordo com a evolução e demandas da humanidade surgem novas necessidades sociais que propiciam o desaparecimento de alguns gêneros e surgimento de outros.

A BNCC, documento que norteia o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, contempla essa diversidade e heterogeneidade dos gêneros discursivos, colocando a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem como eixo norteador do documento. Lembrando que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) já tinham essa perspectiva ao abordar a linguagem como “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20).

Buscando direcionar o ensino da língua para uma esfera de formação do sujeito apto a participar das diferentes práticas sociais, capaz de mobilizar as diferentes linguagens, a BNCC determina que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 65).

A escolha dos campos de estudo e pesquisa, atuações na vida pública, jornalístico-midiático e artístico-literário pela BNCC se deve ao fato de que eles contemplam dimensões formativas importantes do uso da linguagem tanto dentro quanto fora das instituições educacionais, possibilitando uma formação voltada à atuação nas atividades cotidianas no âmbito familiar ou escolar (Brasil, 2018, p. 82).

A partir desses campos selecionados, a orientação é dada em relação aos gêneros abordados nos anos finais do Ensino Fundamental: notícias, carta de leitor, reportagem, artigo de opinião, resenha crítica, crônica, infográficos, entrevista, debate, *vlog*, *podcast*, *fanfic*, entre outros. Ou seja, há uma variedade extensa sobre as manifestações enunciativas da linguagem, envolvendo semioses e mídias distintas

incluídas nesse documento proposto pela BNCC. Além daqueles previamente sugeridos nesse documento, outros gêneros requerem ser incorporados levando-se sempre em conta o grau complexidade que cada um exige para seu estudo. Vemos assim que há um destaque para o trabalho escolar voltado tanto para gêneros que são mais próximos da vida cotidiana dos estudantes quanto para gêneros mais complexos e institucionalizados.

Há, no documento, uma preocupação em considerar os elementos extraverbais do texto que orientam tanto a sua constituição quanto o seu funcionamento, conforme descrito no trecho (Brasil, 2018, p. 72):

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão, etc.

É relevante destacar também que a BNCC aderiu a preocupação com o estudo dos gêneros das esferas digitais, uma vez que é uma necessidade da sociedade moderna, salientando o seguinte:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas forma de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2018, pp. 68-69)

Em vista dessa colocação, o documento ressalta que não visa retirar o prestígio das produções escritas e impressas, mas abarcar também as práticas de letramento pertinentes à sociedade atual.

Todavia, a grande variedade de gêneros propostos na BNCC para serem estudados em cada ano escolar, pode dificultar o trabalho pedagógico que tenta cumprir o currículo e ao mesmo tempo trabalhar com profundidade as especificações de cada gênero. Em relação ao exposto, Geraldi (2015, p. 389) relata que:

[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de

livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum.

Com isso, o autor chama a atenção que em se tratando de linguagem, nem tudo se aprende na escola, pois o aluno já chega à escola dominando vários gêneros do discurso e aprenderão muitos outros nas suas atividades cotidianas e profissionais. Por isso, ele considera incoerente o livro didático trazer como proposta de ensino a leitura de uma conta de luz como exemplo do gênero nota fiscal. Continua pontuando que o acesso ao mundo da escrita e da leitura se estende por toda vida e possivelmente findaremos sem dominar alguns gêneros que são distantes de nossa realidade. Nessa perspectiva, ousamos dizer que mesmo diante dessa grande variedade de gêneros propostos pela BNCC para construção do currículo, o professor pode fazer opções por aqueles que atendam ao cotidiano específico das atividades do aluno e os que mais se aproximam das situações sociais, já que é inviável dar conta do estudo de todos os gêneros elencados no documento.

Diante dessa imensa variedade de gêneros, o artigo de opinião surge como suporte didático da sequência de atividades que tem como foco os estudos de letramento por ser uma forma de manifestação da linguagem e também por sua relação com temas atuais e questões sociais. Na mesma proporção, contribui para motivar a formação do pensamento crítico e argumentativo, o que favorece a compreensão dos contextos sociais, culturais e históricos nos quais se inserem as opiniões, sendo um estímulo para debate sobre questões sociais relevantes. Em vista disso, consideramos pertinente traçar uma breve abordagem sobre o gênero.

2.4.1 Gênero discursivo artigo de opinião

A interação humana é uma atividade complexa que envolve a produção e interpretação de diferentes textos, conhecidos como gêneros discursivos, aos quais estão associadas as mais variadas ações do indivíduo. Na teoria de Barbosa, envolver os gêneros do discurso como objeto de ensino se ancora em muitas razões, sendo duas delas:

[...] os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permite que o

aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos (Barbosa, 2000, p. 158).

Nessa acepção, os gêneros discursivos são manifestações concretas da linguagem nas interações sociais e podem ser aliados para o desenvolvimento de uma proposta ancorada nos estudos de letramento para o trabalho com as práticas de leitura e produção escrita. Sendo assim, esse conceito se serve da argumentação para avaliar, analisar e apresentar pontos de vistas sobre questões problemas de interesse social. Ao escrever o artigo de opinião, o aluno estará fazendo a apreciação valorativa da problemática social envolvida para defender sua posição acerca do assunto. Para tanto, mobilizará argumentos para convencer o leitor pela racionalidade lógica da posição assumida (Kleiman, 2008). Nessa premissa, Bräkling (2000, p. 227) define artigo de opinião como

um gênero de discurso onde se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Sob essa ótica, considera-se que esse gênero destaca a dialogicidade, onde o sujeito se posiciona como leitor e autor, pois reconhece que existem modos de pensar e agir diferentes. Por isso, escrever um texto desse tipo exige a capacidade de assumir a perspectiva do outro, antecipando seus argumentos para refutá-los, negociando ou não, com o objetivo de influenciar e transformar sua opinião ou valores.

Esse gênero está relacionado ao campo da argumentação, pois o enunciador adota uma posição sobre um tema controverso e a sustenta. Conforme Perelman (1996), o objetivo da argumentação é gerar ou intensificar a adesão do interlocutor às ideias apresentadas. Dessa forma, a interação se estabelece com base na perspectiva defendida pelo autor e acolhida pelo leitor.

O artigo de opinião, segundo Kaufman e Rodríguez (1995), está intimamente ligado às estratégias discursivas de convencimento empregadas para garantir a adesão do leitor às suas ideias, indo além da simples relevância dos argumentos apresentados. As autoras apontam diversas estratégias que podem ser utilizadas para embasar os argumentos, como acusações diretas aos oponentes, insinuações,

digressões, apelos à sensibilidade ou distanciamento por meio de construções impessoais, com o objetivo de conferir objetividade e consenso à análise. Também incluem o uso de recursos descritivos ou a especificação de diferentes fontes de informação. Contudo, é a maneira como o autor manifesta seu posicionamento crítico que confere solidez ao artigo de opinião.

Como já foi exposto na sessão referente aos gêneros discursivos, estes são caracterizados por uma construção composicional, pelo conteúdo temático e pelo estilo, sendo esses três elementos indissociáveis.

Quanto à construção composicional, o artigo de opinião não possui uma configuração rígida, uma vez que o gênero discursivo é relativamente estável e para cumprir sua função comunicativa se molda às condições sociais e históricas em que ele é produzido (Bakhtin, 2003). Mas, para fins didáticos, relacionados ao ensino-aprendizagem, consideramos pertinente a apresentada por Boff, Koche, e Marinello (2009), sendo a seguinte:

- a) situação-problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor ao que virá nas demais partes do texto. Busca contextualizar o assunto a ser abordado, por meio de afirmações gerais e/ou específicas. Nesse momento, pode evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo, bem como a importância de se discutir o tema;
- b) discussão: expõe os argumentos e constrói a opinião a respeito da questão examinada. Para Guedes, todo texto dissertativo precisa argumentar, ou seja, apresentar provas a favor da posição que assumiu e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Os argumentos baseiam-se nos conceitos apresentados, na adequação dos fatos para exemplificar esses conceitos, bem como na correção do raciocínio que estabelece relações entre conceitos e fatos (2002, p. 313). Para evitar abstrações, geralmente faz uso da exposição de fatos concretos, dados e exemplos, com o emprego de sequências narrativas, descritivas e explicativas, entre outras;
- c) solução-avaliação: evidencia a resposta à questão apresentada, podendo haver uma reafirmação da posição assumida ou uma apreciação do assunto abordado. Não é adequado um simples resumo ou mera paráfrase das afirmações anteriores (Boff; Koche; Marinello, 2009, p.5-6).

Em suma, para se produzir um artigo de opinião, é necessário que haja uma questão problema a ser discutida, sobre a qual o autor apresentará seu ponto de vista, buscando argumentos que comprovem sua posição e que depois apresente uma resposta à questão ou proposta de solução ao problema.

O conteúdo temático não se resume apenas ao assunto abordado, mas inclui as diversas atribuições de sentidos e os diferentes recortes possíveis relacionados a um determinado gênero discursivo (Fiorin, 2011). O autor exemplifica da seguinte

forma: “As cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático” (Fiorin, 2011, p. 40). Ou seja, um mesmo assunto pode fazer parte de conteúdos temáticos diferentes a depender do campo de comunicação e finalidade pretendida. No artigo de opinião, o conteúdo temático versa sobre questões de interesse público que suscitam debate e argumentação.

O estilo diz respeito à forma como o enunciado é estruturado e expresso, englobando escolhas linguísticas, lexicais e organização discursiva. Apesar de apresentar características individuais, é influenciado pela esfera de uso do gênero discursivo. Referente ao artigo de opinião, o estilo costuma ser marcado pela argumentação persuasiva, com uso de recursos linguísticos que reflitam uma postura crítica e pessoal do autor em relação ao tema e pela formalidade.

Enfim, estamos vinculando a leitura e a escrita do gênero artigo de opinião para articular com a situação social a ser debatida devido sua relevância para questões que envolvem tomadas de posição na vida cotidiana. Optamos por esquematizar o estudo de uma possível construção composicional para auxiliar os alunos com a escrita, uma vez que geralmente se tem pouca familiaridade com o gênero decorrente de sua complexidade.

2.4.2 Suporte pedagógico fanzine

Segundo o Dicionário Priberom, consultado online em 2024, a palavra fanzine tem origem etimológica na língua inglesa (de fan=fã + [maga]zine=revista), resultando em revista do fã. Assim é descrito como “publicação periódica alternativa, destinada aos fãs de determinada manifestação cultural”.

O fanzine surgiu na década de 1930 nos Estados Unidos, com os fãs de ficção científica e se configurou como uma expressão artística e um recurso para propagar ideias, caracterizando-se como uma revista de publicação alternativa e independente, feita de fãs de uma temática específica (Magalhães, 2013). Já no ambiente escolar, tornou-se uma excelente opção de produção escrita voltada para aprendizagem de determinado conteúdo.

Para Andrade e Senna (2015, p. 215), a produção do fanzine no ambiente escolar apresenta-se

na contramão da rigidez que permeia o contexto educacional, apoiado no racionalismo e no cientificismo excessivo, constatamos mudanças operadas por professores que exploram a potencialidade da arte para o desenvolvimento pleno e significativo dos alunos, estabelecendo conexões entre os conteúdos da aprendizagem, cultura e vida pessoal.

O fanzine enquanto prática pedagógica oportuniza uma produção mais criativa, interativa e dinâmica. Além disso, ele conecta o conteúdo pedagógico à realidade diária e a linguagem dos jovens, refletindo suas maneiras de interpretar o mundo e expressar suas compreensões adquiridas ao longo do processo de aprendizado.

Magalhães (2013, p. 54) define o fanzine como:

Publicações de fãs – ou aficionados – por algum tema artístico que se dirigem a outros fãs que tenham o mesmo interesse. São publicações amadoras, sem fins lucrativos, feitas geralmente de forma artesanal, em pequenas tiragens, que visam à liberdade de expressão de seus produtores, à troca de informações com o grupo, ao exercício artístico, à crítica e à divulgação da obra de novos autores.

Nesse sentido, o fanzine no contexto escolar atua como um suporte prático que incentiva os alunos a aprimorarem a escrita e ao mesmo tempo estabelece um canal de comunicação entre a escola, a família e a comunidade escolar e local. Sendo assim, ele proporciona uma experiência coletiva que envolve o desenvolvimento da leitura, da escrita, da fala e da escuta ativa, promovendo a compreensão mútua. Quanto a isso, Campos (2009, p. 1) nos diz que

O fanzine é um veículo simples de ser feito, com baixíssimo custo de produção e uma força de comunicação considerável. O aluno que aprende a produzir um fanzine, aprenderá a se expressar não apenas para a comunidade escolar como um todo, mas também para a comunidade extraescolar [...].

Assim, torna-se uma ferramenta de divulgação interessante para escolas que não dispõem de muitos recursos, pois não se faz necessário muito material para produzi-lo. Em relação ao material necessário, Guimarães (2005, p. 23) destaca o seguinte:

A maneira mais simples de fazer um original de fanzine, que vá ser reproduzido em xerox utiliza apenas papel, caneta (ou máquina de escrever) e cola. O editor escreve ou coleta o material escrito, seleciona as ilustrações, faz a montagem do material em folhas de papel no formato que vai ser reproduzido. Após a impressão em xerox de um certo número de cópias de cada original, o editor deve montar cada exemplar e grameá-lo.

Dessa forma, o fanzine fixa como importante aliado para uma produção viável, uma vez que permite uma liberdade criativa, uma escrita menos padronizada, autoria real, a interlocução com o outro, o trabalho coletivo e colaborativo que oportuniza a prática de vários saberes e tem destinatários reais, ou seja, o professor não será o único leitor.

3 METODOLOGIA

A pesquisa descrita neste relatório filia-se a uma abordagem qualitativo-interpretativista, caracterizando-se como uma pesquisa-ação cujos objetivos são de transformação da realidade presenciada e produção do conhecimento. O primeiro objetivo de transformação da realidade busca propostas de soluções para o problema apresentado, o qual foi diagnosticado através de vivências na comunidade escolar onde o projeto foi aplicado, almejando uma ação transformadora. O segundo objetivo de produção de conhecimento pretende facilitar o acesso às informações adquiridas e produzidas com o intuito de compartilhamento de conhecimento a ser utilizado por outros profissionais atuantes em comunidades escolares semelhantes.

A pesquisa qualitativa se faz necessária por ser uma abordagem útil para compreender a riqueza e também complexidade dos fenômenos sociais e humanos. Como destacaram Denzin e Lincoln (2005), a pesquisa qualitativa é uma maneira de explorar e entender o significado individualmente situado dos fenômenos sociais complexos. Nesse sentido, ela nos permite explorar as particularidades e sutilezas das vivências humanas, visando não apenas respostas, mas também percepções e compreensões mais profundas que nos auxiliem a examinar e entender melhor o mundo ao nosso redor e os significados que os alunos atribuem aos fenômenos sociais.

Quanto ao paradigma interpretativista, segundo Bortoni-Ricardo (2008), tem como foco compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, considerando os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e às interações que ocorrem em contextos específicos. “Não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32), afirma a autora. Esse paradigma se contrapõe ao positivismo, que busca explicações universais e generalizáveis, valorizando, em vez disso, a subjetividade e o contexto local como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Dessa forma, o interpretativismo propõe que o pesquisador adote uma postura de empatia e abertura para captar as perspectivas dos sujeitos investigados, inserindo-se no campo de pesquisa de forma participativa e reflexiva. Nesse modelo, as interpretações são construídas com base em dados qualitativos, como observações, entrevistas e análise de discursos e dados, que permitem revelar os sentidos construídos socialmente.

De acordo com Thiollent (2009), a pesquisa-ação visa à resolução de um problema coletivo, onde pesquisadores e grupos pesquisados se envolvem de forma cooperativa e o conhecimento gerado é compartilhado. O autor completa dizendo que

A ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a "dizer" e a "fazer". Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 2009, p. 16).

Nesse sentido, é relevante salientar que, na pesquisa-ação, os objetivos devem estar bem definidos e não se limitar apenas ao grupo investigado, mas também possuir um nível de relevância mais amplo. Os resultados podem ser obtidos a curto ou longo prazo, e, mesmo que o problema não seja solucionado, a pesquisa-ação pode promover uma tomada de consciência significativa. A essência da pesquisa-ação, como enfatiza Thiollent, reside em sua capacidade de engajar ativamente os participantes, proporcionando-lhes um papel ativo e uma voz no processo investigativo.

Ainda é importante considerar que:

[...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos (Thiollent, 2009, p. 20).

Essa tomada de consciência é necessária para que não alimentem grandes expectativas que ao não serem alcançadas gerem frustrações e culminem na ideia da inviabilidade e inutilidade do projeto.

Sendo assim, este projeto caracteriza-se como uma pesquisa-ação por estar buscando uma resolução para um problema vivenciado na comunidade escolar em foco e que também ocorre em outros espaços sociais (uso de imagens sem autorização das redes sociais). Além disso, o conhecimento produzido com a turma será compartilhado com outras através de uma feira do conhecimento, na qual os alunos farão a leitura das produções textuais e distribuirão fanzines, tornando-se

assim sujeitos ativos. Para além disso, estaremos oportunizando aos participantes uma reflexão sobre questões do cotidiano, visando uma tomada de consciência.

A pesquisa culmina neste relatório das ações desenvolvidas e análise dos resultados obtidos e num caderno pedagógico que servirá de apoio aos professores que pretendam envolver os alunos em questões sociais vivenciadas no cotidiano, mas têm dificuldade de como conduzir o processo.

O caderno pedagógico é conceituado, segundo Azevedo e Freitag (2020), como um gênero discursivo da esfera instrucional ou prescritiva, cuja função é ensinar fazer alguma coisa, por isso é composto pelos seguintes elementos: indicação dos materiais necessários para sua execução, detalhamento das etapas e o modo de como realizá-las e síntese das atividades para que sejam replicadas por outros professores. Nessa premissa, as autoras consideram o caderno pedagógico como um produto significativo porque

pode contribuir com as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, uma vez que registra um projeto planejado com base em critérios definidos a partir de estudos interdisciplinares e pode vir a ser uma referência tanto para profissionais que estão em atividade nas escolas quanto para graduandos e pós-graduandos da área de ensino (Azevedo; Freitag, 2020, p. 70).

No caderno pedagógico, disponibiliza-se a sequência de atividades, destinada inicialmente para a turma do 9º ano A, formada por 26 alunos, do turno matutino, do Colégio Municipal Dr. Antônio Carlos Magalhães, do município de Esplanada - BA. Desse grupo, apenas um aluno reside na zona rural e boa parte dos estudantes encontra-se na faixa etária entre 15 e 16 anos. Cumprindo um dos objetivos do Mestrado Profissional em Letras de se propor um trabalho replicável, o caderno foi construído de modo a contribuir de forma significativa para o trabalho com a linguagem a partir das bases teórico-metodológicas escolhidas para a pesquisa aqui descrita.

A sequência de atividades está prevista para ser desenvolvida em 16 horas-aula, distribuídas duas (2) e três (3) horas-aula semanais.

Quadro 02. Sequência de atividades para alunos do 9º ano

Período/ Tempo	Atividades	Objetivos	Habilidades
18/09 3h/ aulas (2 horas e 30 minutos)	- Apresentação do projeto de forma oral; - Roda de conversa para sondagem do	§ Proporcionar um espaço de diálogo aberto e inclusivo, onde os alunos possam compartilhar ideias, experiências e reflexões	EF89LP03 consiste em: Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais,

	<p>conhecimento que os alunos possuem sobre divulgação e compartilhamento de imagens, língua, texto e argumentação;</p> <p>- Leitura do artigo de opinião.</p>	<p>sobre o uso de imagens das redes sociais sem autorização;</p> <p>§ Promover a escuta ativa, o respeito às diferentes opiniões e o desenvolvimento do pensamento crítico, incentivando a colaboração e o aprendizado coletivo em um ambiente de interação e troca;</p> <p>§ Ler para interagir com o texto e buscar informações que possam ser incorporadas ao repertório dos alunos;</p> <p>§ Estimular a reflexão sobre temas relevantes, incentivando a formação de opiniões fundamentadas.</p>	<p>cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p>
<p>19/09 3h/ aulas (2 horas e 30 minutos)</p>	<p>- Perguntas de leitura;</p> <p>- Leitura de dois artigos de opinião;</p> <p>- Questões de interpretação voltada para dimensão conceitual e procedimental;</p> <p>- Apresentação de uma possível construção composicional do artigo de opinião.</p>	<p>§ Mensurar a capacidade do aluno de identificar informações explícitas, entender o conteúdo e interpretar mensagens implícitas no texto, visando o aprimoramento da leitura crítica.</p> <p>§ Oportunizar leituras diversas aos alunos;</p> <p>§ Apresentar uma possibilidade de construção composicional do artigo de opinião de forma a facilitar a escrita do gênero.</p>	<p>EF89LP04 consiste em: Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p>

<p>24/09 3h/ aulas (2 horas e 30 minutos)</p>	<p>- Palestra com advogada e Técnico de informação para tratar do assunto direitos legais de imagens e formas de proteção nas redes sociais; - Planejamento para produção do artigo de opinião.</p>	<p>§ Conscientizar e informar o público sobre temas relevantes e atuais que impactam a sociedade, fomentando o debate crítico, a reflexão e a ampliação do conhecimento; § Destacar a importância do planejamento para o ordenamento das ideias e escolha das informações relevantes.</p>	<p>EF69LP26 consiste em: Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).</p> <p>EF69LP51 consiste em: Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc.</p>
<p>25/09 3h/ aulas (2 horas e 30 minutos)</p>	<p>- Produção do artigo de opinião. - Avaliação dos textos produzidos entre os grupos, tendo como base tabela de critérios elaborada pela professora.</p>	<p>§ Usar a escrita para expressar a visão do estudante sobre temas socialmente relevantes; § Incentivar à adesão de um ponto de vista e justificá-la com argumentos consistentes; § Promover o desenvolvimento do senso crítico e analítico; § Estimular a troca de ideias e o aprendizado colaborativo, além de fomentar o respeito à diversidade de opiniões e estilos de escrita.</p>	<p>EF08LP03 consiste em: Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.</p>

<p>27/09/24 2h/ aulas (1 hora e 40 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Devolutiva dos artigos de opinião para reescrita. - Produção de fanzine. 	<p>§ Orientar o processo de reescrita através do feedback construtivo e detalhado, apontando os pontos de melhoria do texto;</p> <p>§ Consolidar as informações adquiridas com a escrita criativa e coletiva do fanzine.</p>	<p>EF69LP08 consiste em: Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação.</p> <p>EF67LP11 consiste em: Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural...</p>
<p>16/10/24 2h/ aulas (1 hora e 40 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Feira de comunicação. - Distribuição de fanzine. - Avaliação do projeto. 	<p>§ Proporcionar um espaço dinâmico e interativo para que os participantes troquem ideias e compartilhem conhecimento;</p> <p>§ Levar o conhecimento para outros espaços fora da comunidade escolar;</p> <p>§ Verificar se a proposta de trabalho ofertada teve impacto na vida dos estudantes, se os objetivos foram alcançados, além de identificar as fragilidades das ações para possíveis reajustes futuros.</p>	

Fonte: elaboração própria.

3.1 Contextualização da escola e do público-alvo

Com o uso cada vez mais frequente das redes sociais e dispositivos móveis, desenvolver atividades que abordem aspectos da educação digital tornou-se fundamental. Hoje, mais do que nunca, as pessoas precisam estar conscientes dos riscos associados ao compartilhamento de informações pessoais online. A ausência dessa consciência pode levar à exposição indesejada de dados, difamação e até mesmo a práticas como golpes e chantagens. A educação digital, portanto, é essencial para orientar o uso seguro da tecnologia e proteger a privacidade dos usuários. Sendo assim, este projeto foi pensado na perspectiva de uma abordagem interventiva para uma problemática recorrente no CMACM, localizado no município de Esplanada –BA.

Por duas vezes, estudantes desta unidade escolar foram vítimas de ataques online. Suas imagens das redes sociais foram utilizadas na produção de vídeos com teor difamatório. Por sua vez, esses vídeos foram compartilhados e os estudantes passaram por situações constrangedoras e vexatórias. Assim, esse projeto foi implementado com base nesse cenário.

O CMACM fica localizado na Praça Nossa Senhora da Pompeia, nº 172, centro, Esplanada- BA. Atende estudantes do 4º ao 9º ano no período matutino, do 5º ao 9º no período vespertino e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. A entidade mantenedora é a Secretaria Municipal de Educação e está na categoria de grande porte. O quadro de funcionários é formado por 67 servidores, sendo 32 professores, 02 secretárias, 08 cuidadores, 07 auxiliares de secretaria, 01 coordenadora, 02 gestores (sendo uma diretora e uma vice-diretora), 04 porteiros, 06 merendeiras e 05 serventes.

Em relação à estrutura física, a unidade escolar possui 12 salas, 06 banheiros (sendo 03 masculinos e 03 femininos) 02 banheiros de inclusão (01 masculino e 01 feminino), 01 cozinha, 01 almoxarifado, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 sala para professores, 01 sala para coordenação, 01 diretoria, 01 banheiro para os professores, um banheiro para equipe de apoio, 01 auditório com 04 banheiros (02 masculinos e 02 femininos) e 01 sala de recursos.

Conforme consta em ata em 03 de outubro de 1970, as professoras Iraídes Carneiro Santos e Zuleica Dultra Marques se reuniram e assinaram a ata de formação da Sociedade Educativa Esplanadense, com o objetivo de criar o ginásio ACM,

pensando na promoção de uma educação integral para os jovens da cidade. Em 1980, o colégio tornou-se municipal, sendo que, em 1981, foi relatado em ata o primeiro evento de formatura de assistentes em Administração. O nome da instituição foi escolhido para homenagear o governador empossado da Bahia, Drº Antônio Carlos Magalhães. O projeto político pedagógico da escola vigente é o datado de sua última versão de 2022.

Imagem 1 - Local de aplicação do projeto



Fonte: Imagem do perfil do Instagram do colégio (@acmcolegio), 2023

O colégio atende a 602 estudantes que residem na zona urbana e também rural. A turma designada para o projeto tem 26 alunos matriculados e destes 04 são alunos com necessidades especiais. Dos com necessidade especiais, apenas 01 tem cuidadora. Os alunos especiais têm as seguintes especificidades: retardo mental grave e epilepsia (aluna com 38 anos), síndrome de down e déficit cognitivo (aluna possui cuidadora e está com 15 anos) e síndrome de down (alunos com 22 anos e 39 anos). Os demais alunos da turma estão na faixa etária de 15 e 16 anos.

O IDEB do município anos finais em 2023 foi de 2,7 e do ACM de 3,3. Na comparação com outros municípios do estado, fica na posição 397 de 417. A proficiência em língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental foi nível I básico (221,73).

A avaliação do SABE 2023, no CMACM, foi realizada por 64 estudantes do previsto de 77 e atingiram o nível de proficiência de 225 pontos. De acordo com esse resultado, 22% dos estudantes estão abaixo do nível, 67% nível básico, 11% nível adequado e 0% avançado. Os padrões de desempenho do SABE são descritos da seguinte forma:

Quadro 3 - Padrão de desempenho do SABE

Avançado	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.
Adequado	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
Básico	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
Abaixo do básico	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.

Fonte: Disponível em: <https://avaliacaoemontoramentobahia.caeddigital.net/#!/sistema> (acesso em 06/11/2024)

As questões da prova do SABE são baseadas em descritores e elaboradas com a finalidade de aferir as habilidades dos estudantes (ANEXO A). Em relação às habilidades(H) e descritores(D) o CMACM na prova do SABE, atingiu os seguintes percentuais:

Quadro 4: Dados dos percentuais de acerto na prova do SABE

H01	H02	H03	H04	H05	H06	H07	H08	H09	H10	H11
D12	D20	D01	D03	D04	D16	D17	D09	D06	D10	D07
6	2	1	1	5	4	5	2	3	8	7

H12	H13	H14	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21
D21	D02	D14	D15	D13	D18	D08	D05	D11	D19
8	9	0	9	9	9	3	1	2	4

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Esplanada - BA, 2024.

O percentual de aprendizado adequado neste colégio em língua portuguesa é de 24%, estando na cor vermelha, que de acordo com a tabela do INEP, indica que a maioria dos alunos não apresentam um bom nível de aprendizagem³.

Esses resultados mostram um panorama preocupante e revelam a necessidade de propostas de intervenções que possibilitem melhorias nesses índices de aprendizagem.

O município de Esplanada, segundo IBGE de 2022, possui uma área de 1.299,355 km² e a população era 32.554 habitantes, sendo que a estimativa para 2024 é 34.146 habitantes. A densidade demográfica era de 25,05 habitantes por quilômetro quadrado. E a renda média mensal dos trabalhadores formais era de 1,7 salários mínimos.

Imagem 2. Mapa de localização do município de Esplanada



Fonte: Disponível em: <https://via101.com.br/br-101-bahia/> acesso em 30/10/2024

³ A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado e a cor amarela com percentual maior ou igual a 50% demonstra que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstram aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha com percentual menor que 25%, ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA

Com orientação dos estudos de letramento, atenção ao desenvolvimento da argumentação e com o intuito de desenvolver um trabalho que atendesse à situação social vivida pelos alunos no espaço escolar, e provavelmente em outros espaços frequentados pelos mesmos, fizemos uma reflexão e elegemos como temática para conduzir as atividades *a manipulação e compartilhamento sem autorização de imagens das redes sociais com teor difamatório*, pois várias alunas da unidade escolar já foram expostas com vídeos difamatórios feitos com imagens de suas redes sociais. Assim, pretendíamos que os alunos adquirissem consciência a respeito dos riscos que se expõem ao postarem e compartilharem imagens nas redes sociais, bem como melhorassem seu posicionamento crítico diante de situações sociais polêmicas e controversas.

Inicialmente tínhamos previsto 15 horas-aula para o desenvolvimento das atividades, completamos 16, mas, ao final da aplicação do projeto, compreendemos que seriam necessárias pelo menos 20 horas-aula para explorarmos com mais detalhe cada etapa, o que não foi possível devido ao calendário da unidade escolar.

Desenvolvemos atividades que contemplam práticas de leitura enquanto processo, que envolve decodificação, compreensão e interpretação (Menegassi, 2010). Problematizamos a temática com o assunto em questão "O compartilhamento de imagens publicadas em redes sociais sem autorização deve ser considerado uma violação de privacidade, mesmo quando o conteúdo está disponível publicamente?" e conduzimos a escrita, compreendendo-a como processo que envolve o planejamento, a escrita e reescrita do texto (Antunes, 2003). A produção escrita contemplou os gêneros artigo de opinião e fanzine. Ao mesmo tempo, destacamos que as práticas escolares devem preparar os alunos para práticas sociais de linguagem, haja vista que elas só fazem sentido se utilizadas na vida nos diferentes contextos. Por fim, compartilhamos as produções construídas com outras turmas da escola organizando uma feira de conhecimento onde distribuimos o fanzine e realizamos a leitura dos artigos de opinião produzidos.

Sendo assim, as atividades propostas estão engajadas com os estudos do letramento relacionadas com a noção de letramento como prática social, em que leitura e escrita também são compreendidas como práticas sociais, porque transcendem a dimensão técnica e instrumental, mas estão intrinsecamente ligadas

aos contextos culturais, históricos e sociais em que se desenvolvem. Nesse sentido, elas cumprem funções específicas, como informar, persuadir, registrar e compartilhar ideias, entre outras, e variam de acordo com as demandas e objetivos de cada grupo social. Além disso, essas práticas possibilitam a interação entre sujeitos de forma direta ou indireta. Através da leitura, o leitor interage com o autor por meio do texto, negociando sentidos, refletindo e, muitas vezes, respondendo ou reagindo de alguma forma. Da mesma forma, ao escrever, o autor considera seu público-alvo, o propósito e o contexto social. Isso destaca a importância de abordar essas práticas de forma contextualizada e significativa, valorizando a interação entre linguagem e sociedade. Ao enviesar essas práticas com os estudos da argumentação, estamos visando que os alunos ampliem suas capacidades argumentativas e adquiram uma postura crítica e reflexiva frente as problemáticas do seu cotidiano e passem a ser sujeitos atuantes nos diversos espaços sociais que circulam.

O primeiro encontro ocorreu no dia 18/09/2024, com duração de 3 horas-aula (2 horas e 30 minutos) e estavam presentes 19 alunos. Após apresentação da professora foi informado à turma que sua presença era decorrente da necessidade de desenvolver uma proposta de atividade que atendesse às necessidades de aprendizagem dos alunos e que estivesse relacionada à assuntos do cotidiano. Quando foi dito que desenvolveríamos um trabalho na área de Língua Portuguesa, que seriam necessárias 15 horas-aula com eles, a turma demonstrou um certo desinteresse em participar do projeto, porém quando foi abordado o tema *imagens nas redes sociais* e o objetivo, despertou-se o interesse da maioria. A turma foi organizada em semicírculo e iniciamos uma roda de conversa para criarmos familiaridade sobre alguns assuntos. Ao serem questionados sobre se deveria ser proibido o compartilhamento de imagens pessoais de terceiros na internet, apenas 04 alunos disseram que sim, desses apenas uma justificou informando que é um crime. Os demais não quiseram se manifestar. Quando indagados sobre o que entendem por língua, apenas uma aluna disse que é para pontuar, acentuar e falar melhor. Ao serem questionados sobre o que entendem por texto, apenas uma aluna disse que é um conjunto de palavras e outra completou dizendo que era para passar uma informação. Os demais novamente não quiseram se expressar. Ao serem indagados sobre o que entendem por argumentação, mais uma vez apenas uma aluna (a mesma que geralmente responde) disse que é para apresentar seu ponto de vista com argumentos, mas não soube dizer o que são argumentos. Quando indagados sobre

qual uso fazem do celular, a maioria informou que para jogos, redes sociais e Tik Tok, e 04 informaram que usam para pesquisa.

Vejamos imagem do momento da roda de conversa.

Imagem 3: Roda de conversa para discutir assuntos pertinentes ao trabalho



Fonte: acervo da pesquisadora

Diante da pouca adesão à atividade oral, provavelmente decorrente do fato de as atividades cotidianas terem um fim em si mesma e não serem estimulados a darem opinião sobre o assunto, a etapa seguinte foi antecipada. A primeira atividade escrita em grupo (foram formados 05 grupos) consistia em ler um texto narrativo (ANEXO B), que conta uma história semelhante à ocorrida, na qual um grupo de meninas sofreram violência social por meio da manipulação de imagens das redes sociais compartilhadas em vídeos com teor difamatório para responderem algumas questões sobre ética, impacto na privacidade, responsabilidade das plataformas, educação digital, legalidade e consequências. Nesta atividade, pretendíamos diagnosticar quais os conhecimentos que os alunos possuíam a respeito do tema.

Nos grupos, o diálogo fluía com naturalidade sobre assuntos diversos. Alguns não deixaram o celular durante a discussão e registros. No momento da socialização, a maioria não quis compartilhar suas respostas, talvez por acharem que suas contribuições são pouco relevantes ou por um histórico de não validação dos discursos dos alunos. Após insistência da professora, alguém do grupo fazia a leitura das respostas, no entanto, ao questionar se os outros grupos concordavam ou

discordavam, alguns diziam que sim, poucos diziam que não, porém não apresentavam justificativa. Ao serem indagados se tinham algo a acrescentar, também informavam que não. Percebemos assim que os alunos ficam receosos e inseguros em atividades que precisam se posicionar, especialmente de forma oral, supostamente pelo medo de errar e ser ridicularizado pelos colegas ou de não corresponder às expectativas do professor, pois muitas vezes na escola não há uma promoção do diálogo e a construção coletiva do conhecimento, priorizando uma resposta “correta”, o que leva os alunos a não se veem como sujeitos legítimos para opinar e assim, silenciam suas vozes. Neste primeiro momento, pretendíamos estimular os alunos a exporem sua opinião sobre os fatos, bem como promover a interação, incentivando-os a refletirem sobre as ideias do outro para depois formular as próprias.

Após a socialização das respostas da primeira atividade, foi entregue um artigo de opinião intitulado “O direito de imagem nas redes sociais” de Benigno Núñez para realizarem uma leitura silenciosa e se familiarizarem com o texto. Salientamos que o texto foi entregue em cópia impressa porque a unidade escolar não dispunha de recursos que permitissem o acesso ao artigo de opinião em seu suporte de circulação. Neste momento, poucos fizeram a leitura, outros ficaram conversando, desenhando ou saíram da sala. Em seguida, foi solicitada leitura em voz alta, com o propósito dos alunos estabelecerem uma interação entre as informações que possuíam sobre o assunto e as ideias do texto, mas rejeitaram a proposta. Supomos que isso deve-se ao fato de as práticas escolares de leitura serem realizadas como uma atividade mecânica, como avaliação, desprovida de uma função social real e do propósito comunicativo. Então foi pedido que lessem apenas para a professora. Nesse formato aceitaram, exceto um aluno.

O segundo encontro ocorreu no dia 19/09/2024, com duração de 3 horas-aula (2 horas e 30 minutos) e contamos com a presença de 20 alunos. Iniciamos este encontro com a leitura em voz alta feita pela professora e entregando individualmente cópias de questões de leitura para averiguar o desempenho referente à decodificação, compreensão e interpretação com base no texto lido. Para esta atividade não houve nenhuma resistência. Observamos que os alunos se sentem mais à vontade para desenvolver atividades escritas de perguntas por estarem acostumados com essa prática cotidianamente em sala de aula. Depois fizemos a socialização das respostas, porém mais uma vez com muita resistência por parte dos alunos que não se

oportunizaram discutir ou contribuir com as respostas dos outros. Posteriormente foram entregues mais dois artigos de opinião “Lei da Publicação de fotos: Não ter autorização é crime” do Blog EPD e “Uso Indevido da Imagem” de Rafael Bastos para fazerem a leitura e identificarem o que havia em comum entre os textos, qual era o assunto abordado, como estavam estruturados, o que não podia faltar em um artigo, como apresentar e comprovar as ideias.

Nesta atividade, os alunos tiveram muita dificuldade para identificar esses elementos. Então foi explicado para eles procurarem no texto se havia um problema sendo discutido, como o autor apresentava esse problema, quais elementos ele trazia para comprovar o que estava dizendo, o que estava sendo abordado em cada parágrafo. Todavia a dificuldade persistiu. Diante da situação, fizemos a atividade conjuntamente com os alunos, aproveitamos a oportunidade para falar sobre tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão e fomos identificando nos textos. Colocamos as respostas no quadro para eles registrarem no caderno. Em seguida, passamos para aula expositiva explicativa com uso de slides, onde foi apresentado o que é um artigo de opinião e uma possível forma de construção, características, tipos de argumentação e operadores argumentativos. Após este momento, foi exposto nos slides o artigo “Violência obstétrica, uma forma de desumanização das mulheres” para conjuntamente identificarmos tese, argumentos e conclusão. Apenas uma aluna participou oralmente e conseguiu visualizar com clareza e exatidão esses elementos.

No primeiro momento do terceiro encontro, ocorrido no dia 24/09/2024, com duração de 3 horas-aula (2 horas e 30 minutos), estiveram presentes 20 alunos, retomamos o artigo “Lei da Publicação de fotos: Não ter autorização é crime” dado antes da aula expositiva. Solicitamos que respondessem, em grupo, às questões de interpretação proposta, cujos resultados serão apresentados em tabela na sessão seguinte. O outro artigo e o primeiro usado para perguntas de leitura foram utilizados para identificar tese, argumentos e conclusão. Depois, retomamos o primeiro artigo usado para as perguntas de leitura, para identificar tese, argumentos e conclusão, porém poucos alunos conseguiram fazer a identificação. Em seguida, fizemos a correção.

No segundo momento desse encontro, para incrementar o repertório dos alunos sobre o tema norteador do projeto, foi realizada uma palestra com a advogada

Adriana Augusta⁴, que também é a coordenadora pedagógica da unidade escolar, para tratar dos termos legais e consequências do compartilhamento de imagens das redes sociais sem autorização e com o Técnico de informação Adenilson Júnior⁵ para falar de proteção e formas de identificação dos usuários nas redes. Em tempo, convidamos os alunos da turma do 9º ano B para participar da palestra com o intuito de levar conhecimento ao maior público possível.

A palestra foi muito proveitosa para os alunos, pois tiraram dúvidas, compartilharam depoimentos de vítimas das redes sociais e adquiriram conhecimentos da área científica, podendo assim confrontá-las com o senso comum. A palestrante iniciou com uma dinâmica de quebra gelo, expôs os slides e tratou do tema de forma clara e objetiva. Assim também o fez o palestrante seguinte. Oportunamente, discutiram também sobre a influência dos filtros e edições utilizados nas imagens das redes sociais e o impacto dessas ações nos padrões de beleza e na autoestima.

Vejamos registro do momento pós-palestra.

Imagem 4: Registro da professora com os palestrantes



Fonte: Acervo da pesquisadora

⁴ A palestrante Adriana Augusta é Licenciada em Pedagogia, Bacharel em Direito, Psicopedagoga, Especialista em Língua Portuguesa e Matemática, Especialista em Planejamento Educacional e Política Públicas, Especialista em Gestão Escolar, Especialista em Tutoria EAD e Pós-Graduada em Direito Constitucional e Direito Penal e Processo Penal, Especialista em Depoimento Forense e práticas cartorárias. Assessora de Gabinete de Magistrado e Palestrante da empresa L&A consultoria. Possui experiência profissional desde 1997 até a presente data na rede Pública de ensino nas áreas de Direção escolar, Secretária, Supervisão escolar, Coordenação Pedagógica geral e escolar. Formação continuada Gestar e diversas atuações e serviços.

⁵ O palestrante Adenilson José Ribeiro Junior é Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo IFBaiano Catu- Ba e atua como Coordenador de Tecnologia da Informação no Colégio e Faculdade Santíssimo Sacramento em Alagoinhas – BA.

No dia 25/09/2024 ocorreu o quarto encontro, no qual estavam presentes 21 alunos e teve duração de 3 horas-aula (2 horas e 30 minutos).

Munidos das informações da construção composicional do artigo de opinião e com um repertório mais fundamentado construído através das leituras dos textos e da palestra, chegamos na fase da produção textual, onde mais uma vez houve resistência. A turma foi dividida em seis (06) grupos⁶ e depois foram sorteados temas, juntamente com o assunto em questão (Ver temas e assunto em questão no ANEXO C). Em seguida, foi distribuído um texto de apoio sobre o tema para cada grupo. Estamos cientes de que o ideal seria que os alunos colocassem o assunto em questão, no entanto, eles não tinham familiaridade com texto argumentativo e isso demandaria um tempo que não tínhamos para construir esse conhecimento. Da mesma forma, a pesquisa dos textos de apoio o mais apropriado seria que os alunos a fizessem, mas a escola não tem acesso à internet para os estudantes. Durante a produção, a professora pesquisadora visitou os grupos para esclarecer possíveis dúvidas. Após a produção, os textos foram recolhidos e redistribuídos para que os grupos avaliassem os textos dos colegas a partir de uma ficha de avaliação (ANEXO D). A ficha possuía critérios, tais como: o texto apresenta tese, os argumentos são sólidos e claros, apresenta uma possível solução, as ideias estão bem articuladas, entre outras. Não houve reclamações para esta atividade, inclusive ficaram alegres com a missão de avaliar o texto dos outros, porém tiveram dificuldades em observar os critérios. Posteriormente os textos e as fichas de avaliação foram devolvidos para apreciação da professora.

Vejamos momento em que os alunos se reuniram em grupos para realizarem a produção textual e fazerem a avaliação dos textos dos outros grupos.

Imagem 5: Momento em grupo da produção textual e avaliação dos textos

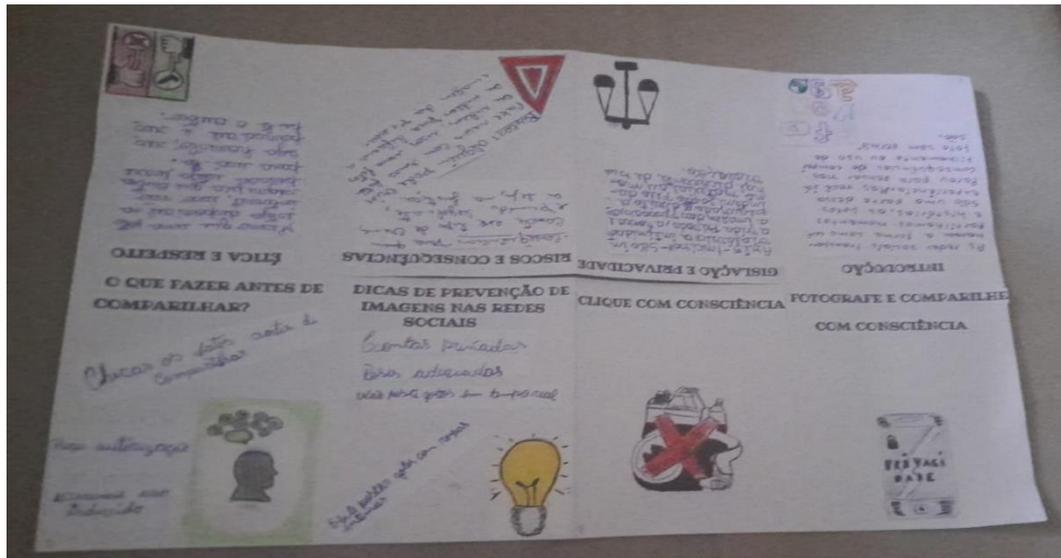
⁶ Optamos fazer a produção textual em grupo devido duas razões: Primeiro porque os alunos da escola onde o projeto foi aplicado não tem costume de produzir textos, por isso apresentam grande dificuldade de escrita. E segundo porque só tivemos disponível para aplicação do projeto 15 horas, tempo este não suficiente para desenvolver as habilidades necessárias de escrita.



Fonte: acervo da pesquisadora

No penúltimo encontro, ocorrido no dia 27/09/2024, com duração de 2 horas-aula (1 hora e 40 minutos), tivemos presentes 19 alunos. O texto produzido pelo grupo foi devolvido com o *feedback* da professora por escrito para que fosse feita a reescrita. Mais uma vez houve grande resistência, já que comumente no contexto escolar a escrita é tratada como um produto e não como um processo. Mas após diálogo explicitando a importância da reescrita do texto a partir dos pontos de melhorias destacados, os grupos aceitaram realizar a tarefa, com exceção de um. Depois passamos para a produção do fanzine. Este foi um momento de grande engajamento, criativo e interacional. Esse engajamento ocorreu porque o fanzine é um suporte pedagógico que oportuniza o aluno escrever com liberdade, pois permite misturar texto, imagem, colagem e frases curtas, ao mesmo tempo que é um veículo de expressão de ideias, opiniões e vivências. Como o tempo era curto, foram entregues sugestões de imagens para a arte gráfica e os subtítulos das sessões. A turma criou o título do fanzine, fizeram as reproduções das imagens e cada grupo ficou responsável pela criação do texto de cada subtítulo. Todo esse trabalho fluiu de forma rápida, tranquila e fascinante. Vejamos como ficou o fanzine:

Imagem 6: Fanzine produzido pelos alunos



Fonte: acervo da pesquisadora

No último encontro, no dia 16/10/2024, estavam presentes 19 alunos e teve duração de 2 horas-aula (1 hora e 40 minutos). Convidamos a turma do 8º ano A para apreciar a leitura dos artigos de opinião produzidos e receberem a cópia do fanzine. Dessa forma, oportunizamos que mais alunos tivessem acesso ao conhecimento produzido ao longo do processo. Após este momento foi entregue a ficha de avaliação de aplicação do projeto, as lembrancinhas com frases para refletirem sobre o processo de escrita e sobre a importância de ter opinião própria e defender o ponto de vista e assim constituir-se como cidadão autônomo. Por fim, foi servido um bolo presenteado pela diretora da escola, Elisane Cavalcante. Aprecieemos abaixo o registro do momento da confraternização.

Imagem 7: Momento da confraternização



Fonte: Acervo da pesquisadora

Com a mensagem “ Escrever é como esse bombom: cada parte (palavra) é um componente essencial que juntos se transformam em ideias encantadoras que se desmancham suavemente na mente de quem lê”, colocada em uma das lembrancinhas, tínhamos o intuito de propiciar uma reflexão sobre a importância da conexão entre as partes do texto para que as ideias se tornem claras e compreensíveis e ao mesmo tempo destacar que o texto escrito tem sempre um propósito comunicativo, através do qual o interlocutor interaja com o leitor.

Imagem 8: Lembrancinha para refletir sobre o processo de escrita



Fonte: acervo da pesquisadora

A segunda lembrancinha foi entregue com o objetivo de encorajar os estudantes a se posicionarem, a repensarem suas ações, a se permitirem observar as situações sob perspectivas diferentes, para que se tornem sujeitos agentes de sua própria história e capazes de atuar na sociedade.

Imagem 9: Lembrancinha para reflexão da importância de defender seu ponto de vista



Fonte: acervo da pesquisadora

Assim, a partir de um problema social real que afetou diretamente alunas da unidade escolar (Difamação das estudante através de vídeos feitos com imagens de suas redes sociais), apoiamos a prática pedagógica nos estudos do letramento, uma vez que utilizamos a leitura e a escrita como práticas de linguagem não neutras e destituídas de sentido, mas como instrumentos de reflexão de questões que afetam significativamente o cotidiano dos indivíduos, exigindo que estes adquiram conhecimento e consciência para que possam atuar de maneira efetiva na sociedade. Nesse caminho, assumimos a teoria de Meyer (1980 *apud* Azevedo; Moura, 2021) de que levantar uma questão é argumentar. Dessa forma, enviamos a proposta de atividade com os estudos da argumentação enquanto prática social à medida que problematizamos a situação e instigamos os sujeitos a questionarem sua realidade e a fim de que (re)posicionem, podendo, assim, se inserirem ativamente em contextos concretos de comunicação e interação (Azevedo; Moura, 2021).

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, procedemos à análise dos dados obtidos durante a aplicação da sequência de atividades. O foco deste trabalho é a reflexão de um problema social vivenciado na unidade escolar, onde alunas foram expostas em vídeos difamatórios produzidos com imagens de suas redes sociais, cuja perspectiva perpassa pela tomada de consciência com vista no (re) posicionamentos diante de questões sociais.

Para atingir este fim, iniciamos com uma atividade para diagnosticar os conhecimentos que os alunos já tinham sobre a temática e realizamos a leitura de um artigo de opinião com foco nas questões de leitura que envolvem decodificação, compreensão e interpretação. Depois fizemos leitura de outros artigos de opinião buscando identificar elementos em comum entre os textos para em seguida apresentar uma possível estrutura didática para o mesmo. Em tempo, oportunizamos uma palestra com uma advogada e um técnico de informática para que os alunos adquirissem um conhecimento mais fundamentado sobre direitos de imagens, punições legais para quem comete crime digital, formas de se proteger nas redes sociais e como identificar os indivíduos que cometem os crimes na internet.

Essas etapas foram fundamentais para produção textual dos gêneros artigo de opinião e fanzine. Destacamos que as práticas de leitura e escrita foram utilizadas como práticas sociais da linguagem imprescindíveis para o desenvolvimento individual e social do indivíduo, à medida que promovem a interação, a interlocução e a construção de conhecimento. Mostramos os resultados a fim de comprovarmos a necessidade de se incrementar na unidade escolar mais atividades voltadas para o letramento e argumentação. As atividades em grupo serão identificadas por número.

5.1 Considerações a respeito da atividade inicial diagnóstica

Para a atividade diagnóstica, foi criado um texto narrativo contando a história de estudantes que foram difamadas via vídeo com imagens das redes sociais, semelhante ao que ocorreu na unidade escolar (ANEXO B). Tínhamos como objetivo averiguar quais conhecimentos os alunos já possuíam sobre a temática, bem como observar a fundamentação que utilizam para construção de respostas. Dividimos a turma em cinco grupos, entregamos impressos os textos e o bloco de questões. O Quadro 5 apresenta as perguntas dadas ao grupo e respectivas respostas.

Orientamos que lessem as perguntas, discutissem e, de acordo com os conhecimentos que possuíam sobre o assunto, dessem uma única resposta que contemplasse os questionamentos. Reforçamos que a resposta não deveria ser individual, mas o resultado da discussão do grupo.

Vejam abaixo o bloco de perguntas dadas a cada grupo e as respostas fornecidas pelo grupo.

Quadro 5. Perguntas e respostas dadas à atividade diagnóstica

Perguntas	Respostas
<p>Grupo 1 Quais devem ser as repercussões legais para aqueles que criam e distribuem imagens manipuladas com a intenção de difamar? Como o sistema jurídico pode evoluir para lidar com esses casos de maneira eficaz?</p>	<p><i>“Multas, denunciar, boletim de ocorrências, bloquia as redes sociais. restrições para menores de idade nas redes sociais.”</i></p>
<p>Grupo 2 Até que ponto a privacidade de uma pessoa pública deve ser protegida nas redes sociais? Como equilibrar a liberdade de expressão com a necessidade de proteger a reputação e a privacidade dos indivíduos? Como será que Maria e as amigas se sentiram ao ter suas imagens compartilhadas?</p>	<p><i>“a privacidade tem que ter muita segurança porque nas redes sociais mesmo sendo rede social também é muito perigosa. tem que ter um sistema para que os hacker não consiga ter acesso das fotos do indivíduo. elas ficaram muito frustradas”</i></p>
<p>Grupo 3 Como podemos educar os usuários das redes sociais para que reconheçam e questionem imagens manipuladas? Qual é o papel da alfabetização midiática na prevenção de danos causados por desinformação visual? Por que conteúdos falsos, como notícias, vídeos, postagens em redes sociais são curtidors e compartilhados por um número expressivo de usuários?</p>	<p><i>“Podemos educar com o auxílio de palestras e video aulas com tutoriais sobre as redes sociais, sobre manipulação de imagens e vídeos e outros diversos assuntos da área. O papel da alfabetização mediática é prevenir danos ao usuario digital para ele Saber se defender de danos digitais e criticas. Por que as pessoas gostam de julgar e criticar todos sem antes saber se o conteúdo é verdadeiro ou falso.”</i></p>
<p>Grupo 4. O que as plataformas de redes sociais deveriam fazer para combater a disseminação de imagens manipuladas e proteger as vítimas de difamação? Quais consequências que esse vídeo pode causar na vida das vítimas?</p>	<p><i>“Deveria ter uma empresa para crimes onlines Que rastreassem o Ip da rede pelo crime a pessoa Seria julgada em tribunal levando a multa Serviço comunitário ou pena. As redes sociais deveriam não deixa esses imagens circular e que essas pessoas não tiverem mais acesso as redes sociais das vítimas. As plataformas podirão colocar IA ou uma inteligencia artificiaiu para abicir varas fotos e pesquisa das pessoas Deveriam criar mais restrições para o compartilhamento de imagens, textos, mensagens, vídeos, entre outros para que preserve a privacidade de qualquer um que use ou compartilhe sua vida pessoal nas redes sociais. Pode causar várias consequências tais como sua imagem na sociedade que pode ocasionar</i></p>

	<i>em sua vida profissional e pessoal. Nessas consequencias também pode afetar a estabilidade emocional onde pode ficar com problemas mentais.”</i>
Grupo 5 Quais são as responsabilidades éticas de quem manipula imagens com a intenção de prejudicar outra pessoa? Como podemos garantir que a manipulação de imagens seja reconhecida como uma forma de desinformação e agressão? Qual é a possível intenção de quem produz e divulga esse tipo de vídeo?	<i>“Levar as consequências como processo, ser preso ou etc. Podemos garantir que é uma desinformação porque a foto em si é falsa e é uma forma de agressão sendo difamação Difamar ou fazer qualquer tipo de mal contra a pessoa atingida”</i>

Fonte: arquivo da pesquisa

O quadro mostra que os alunos deram respostas curtas e incompletas, configurando um entendimento reduzido, mesmo o assunto sendo próximo do cotidiano deles. Além disso, as respostas não partem da retomada da pergunta, sendo descontextualizadas e com frases soltas, dando-nos a impressão de que foram respondidas individualmente, de forma irrefletida, priorizando de alguma forma dar uma resposta aceitável em vez de refletir sobre o conteúdo. Essa característica das respostas demonstra que os alunos não compreendem o princípio dialógico de interlocução com o texto e não demonstram uma compreensão responsiva à leitura, conforme defendido por Bakhtin (2003), apenas oferecem uma resposta a título de finalizar a tarefa.

Outras respostas fugiram do teor da pergunta, como, por exemplo, para o grupo 4, foi questionado “até que ponto a privacidade de uma pessoa pública deve ser protegida nas redes sociais?” cuja resposta foi: *“a privacidade tem que ter muita segurança porque nas redes sociais mesmo sendo rede social também é muito perigosa.”* Isso sugere que provavelmente não compreenderam a pergunta de forma ampla ou tiveram dificuldades em associar a questão com outros aspectos mais complexos.

De um modo geral, os alunos ainda não desenvolveram os saberes necessários para estruturar ideias e articular os pensamentos de maneira aprofundada. Isso inclui dificuldades com vocabulário, organização textual e argumentos para defender suas ideias. A prática demonstrou ainda que os alunos não possuem familiaridade com as estratégias de leitura, como propõe Solé (1998) que lhes permitam interpretar perguntas, relacionar informações e mobilizar seus conhecimentos prévios. A falta de domínio dessas estratégias dificulta a organização do discurso porque não há uma

leitura efetiva e, assim, não há como organizar informações do que se leu de forma escrita.

Portanto, essas dificuldades mostram a necessidade de um redirecionamento do fazer pedagógico, especialmente no que concerne ao uso da linguagem como prática social e a importância da inserção dos estudantes em situações que solicitem reflexão e argumentatividade. Este fim requer métodos pedagógicos que façam uma ponte entre letramento, argumentação e pensamento crítico de forma unificada e significativa. Nesse sentido, Azevedo e Tinoco (2019), considerando que o estudante é um ser social, afirmam serem importantes “propostas sistematizadas de trabalho com o ensino da argumentação ancoradas na prática social vivencial e não simulada, pois cada um terá a oportunidade de assumir-se como sujeito com identidade cultural (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 20)”.

5.2 Aspectos relacionados às questões de leitura

Conforme descrito na seção 3, após a atividade diagnóstica escrita, ocorreu a socialização das respostas, porém a interação entre os grupos não fluiu. Ao serem questionados se concordavam ou discordavam ou ainda se tinham algo a acrescentar às justificativas apresentadas, não obtínhamos respostas. Assim, percebemos que os alunos não se sentiam à vontade para compartilharem opiniões ou aprofundarem respostas, mesmo o assunto sendo do cotidiano. Certamente, devido a barreiras culturais, sociais, emocionais ou falta de atividades rotineiras que incentivem o aluno a formular, sustentar e revisar seus pontos de vista e dos outros, pois fazem parte de uma cultura escolar que valoriza a passividade. Isso pode incluir também falta de confiança, medo de julgamento ou pouca valorização do conhecimento no ambiente em que vivem.

Passado esse momento, iniciamos a leitura do artigo de opinião (ANEXO E) com o objetivo de trazer conhecimentos mais fundamentados sobre a temática em discussão, ao mesmo tempo ir preparando-os para abordar o assunto em questão. Para esse trabalho, nos baseamos no que Azevedo *et al.* (2023, p. 36) dizem:

Quando construímos uma atividade de leitura a partir de uma prática de linguagem, para trabalhar *um assunto em questão*, oportunizamos aos estudantes uma interação ativa, na qual eles poderão ter contato com diferentes gêneros textuais. Poderão também ler esses gêneros com um objetivo previamente estabelecido, que pode ser, dentre outros, pesquisar ou

ampliar conhecimento sobre o tema posto em questão. Essa leitura é desenvolvida tendo em vista uma reflexão sobre as condições de produção e de recepção dos textos, as relações dialógicas e os meios disponíveis para a organização textual.

Nessa perspectiva, preparamos questões de leitura com perguntas de decodificação de compreensão e de interpretação, conforme propõe Menegassi (2010). Aproveitamos este momento para orientá-los em relação às etapas da leitura, também de acordo com os direcionamentos de Menegassi (2010). Assim sugerimos que, nas questões de decodificação, buscassem no texto termos similares aos utilizados nas perguntas para formularem as respostas. Quanto à compreensão eles teriam que associar o conhecimento que já possuíam com as informações presentes no texto e assim captar os posicionamentos do autor. E, nas questões de interpretação eles deveriam avaliar os posicionamentos do autor, criar suas opiniões e defendê-las.

A atividade que trata das etapas da leitura é composta por 12 questões, sendo 03 de decodificação, 04 de compreensão e 05 de interpretação. Tivemos 18 alunos participantes nessa atividade. Foram consideradas adequadas as respostas que atendem totalmente ao solicitado na questão. Parcialmente adequada, a resposta que contém informações relevantes, mas não aborda todos os aspectos solicitados. Inadequada, a resposta que não está relacionada à questão ou foge do contexto. E não respondeu, as respostas em branco. Identificamos os alunos com letras do alfabeto.

Vejam os resultados dessa atividade.

Quadro 6: Consolidação dos resultados referentes às perguntas de leitura

Decodificação				
Questões	Adequada	Parcialmente adequada	Inadequada	Não respondeu
1. O que o direito de imagem garante aos indivíduos, segundo o texto?	04	14	-	-
2. O que acontece quando você compartilha uma imagem em uma rede social, de acordo com o artigo?	-	14	04	-
3. Que tipo de licença você concede às plataformas ao postar uma foto nas redes sociais?	02	10	06	-
Compreensão				
Questões	Adequada	Parcialmente adequada	Inadequada	Não respondeu
4. Explique como uma rede social pode utilizar sua imagem após você compartilhá-la.	06	09	03	-
5. Por que o autor sugere que é importante estar atento às	-	12	06	-

configurações de privacidade nas redes sociais?				
6. O que o texto recomenda em relação ao compartilhamento de fotos íntimas ou sensíveis?	07	05	06	-
7. Quais são as implicações legais mencionadas no artigo sobre o compartilhamento de imagens sem a permissão do autor?	11	03	04	-
Interpretação				
Questões	Adequada	Parcialmente adequada	Inadequada	Não respondeu
8. Como você interpreta a afirmação do autor de que "é sempre melhor prevenir do que remediar" no contexto do compartilhamento de imagens nas redes sociais?	02	14	02	-
9. O autor acredita que os usuários têm total controle sobre suas imagens após postá-las nas redes sociais? Justifique sua resposta com base no texto.	04	06	07	01
10. De que forma o artigo sugere que o direito de imagem pode ser protegido, mesmo depois de uma imagem ter sido compartilhada?	02	-	14	02
11. Como o texto equilibra a discussão entre os direitos dos usuários e as permissões concedidas às plataformas de redes sociais?	02	-	12	04
12. A partir das respostas acima, qual é o tema central do artigo de opinião?	04	11	01	02

Fonte: arquivo da pesquisa

A análise dos dados apresentados no quadro revela dificuldades em diferentes níveis de compreensão leitora, deixando evidentes lacunas significativas no desenvolvimento de práticas de leitura. Na etapa de decodificação, observamos que a maioria dos estudantes consegue identificar informações básicas no texto, mas encontra problemas em dar prosseguimento à leitura para completar a resposta com informações que estão em outro período. Provavelmente isso acontece porque o aluno, ao longo de sua vida escolar, foi exposto a práticas de leitura fragmentada, possuem pouco domínio das estratégias de coesão e coerência textual ou ainda tem dificuldade em reter mentalmente o que foi lido para relacionar com outras informações próximas. Isso ocorreu nas questões um (01) e dois (02), onde houve a localização da informação, porém incompleta, visto que a sua complementação estava em outra frase ou período.

De acordo com Solé (1998), o significado está presente na decodificação e, por esta razão, supomos que por não entenderem o sentido das palavras, a exemplo o termo "licença", as respostas dos alunos tenderam à inadequação ou incompletude na questão três (03). As respostas dadas pelos alunos A, B e C à questão dão suporte

a essa suposição: (A) “*Você fica ciente de suas configurações de privacidade e sempre proteja a sua imagem*”; (B) “*Direitos autorais*”; (C) “*Que a foto que eu posto só vá para as pessoas que eu quero*”. Dessa forma, reconhecemos que os alunos ainda se encontram em um estágio inicial de decodificação, uma vez que mostram dificuldades na construção de sentido e em localizar informações que estão na superfície do texto e transcrevê-las para o questionário (Menegassi, 2010).

Na etapa de compreensão, houve algumas ocorrências de inadequação, nas quais os alunos apresentaram respostas que não correspondiam ao teor da pergunta. Na questão quatro (04), por exemplo, foi solicitada uma explicação a respeito de como uma rede social pode utilizar sua imagem após você compartilhá-la, e o aluno D respondeu da seguinte forma: (D) “*Não pode utilizar sua imagem sem pedir permissão*”. Quanto a essa situação, Ângelo e Menegassi (2007) explicam que em algumas escolas, a formação de leitores tem sido baseada na adivinhação de respostas, sem que haja uma confirmação no texto. Isso provoca uma situação bem problemática, porque, segundo Kleiman (2000, p. 65),

Ir ao texto com ideias pré-estabelecidas, inalteráveis, com crenças imutáveis dificulta a compreensão quando estas não correspondem àquelas que o autor apresenta, pois nesse caso o leitor nem sequer consegue reconstruir o quadro referencial através das pistas formais.

A resposta do aluno não está presente no texto, ela foi decorrente do entendimento que já possuía sobre a temática e, por isso, deu uma resposta que considerou pertinente. Neste caso, não houve uma consulta ao texto para saber o que o autor diz sobre como a imagem é utilizada nas redes sociais.

Em contrapartida, o índice de adequação aumentou em comparação às perguntas de decodificação. Associamos esse aumento ao fato de os alunos já terem um certo conhecimento prévio do assunto e também por encontrar no texto palavras já existentes na pergunta, dando pistas da resposta. No entanto, mesmo tendo um nível acentuado de adequação, foi notória a dificuldade de compreensão, pois as respostas não representavam um resumo do conteúdo, mas a transcrição do trecho. Evidenciamos esse aspecto na resposta, por exemplo, do aluno (E). Na questão seis (06), foi perguntado o que o texto recomenda em relação ao compartilhamento de fotos íntimas ou sensíveis e a resposta obtida foi: “*É sempre recomendado ter cuidado*”

ao compartilhar as fotos íntimas ou sensíveis, pois elas podem ser usadas de maneira indesejada ou até mesmo para fins de chantagens”.

A esse respeito, Solé (1998, p. 201) salienta que “se não se puder realizar uma sinopse do que se está lendo ou do que foi lido, evidencia-se que não houve compreensão”. Sendo assim, percebemos que há dificuldades nos aspectos de consolidação das informações e de estruturação das ideias. Levando em consideração os níveis de compreensão mencionados por Menegassi (1995), pudemos constatar que os alunos apresentam uma compreensão literal, focada prioritariamente no conteúdo explícito do texto. Observamos também que, na questão cinco (05), não ocorreu adequação, pois trata-se de um questionamento de inferência, o qual requer que o leitor capture informações que não estão na superfície do texto. Na perspectiva dos letramentos, é salutar a compreensão do que está sendo lido e a produção de sentidos a partir do que foi compreendido. Como estratégias de compreensão, Solé (1998, p. 51) destaca: “ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar, etc.”

Como os níveis de decodificação e compreensão ainda estão em estágios pouco desenvolvidos, os dados indicam maiores dificuldades na etapa da interpretação, tornando os desafios ainda mais complexos, uma vez que essa etapa exige saberes mais avançados, como análise crítica, seleção de informação explícitas e implícitas, identificação de diferentes perspectivas e comprovação de aquisição de conhecimento a partir do texto (Solé, 1998). Nesse viés, Ângelo e Menegassi (2014) ponderam que, na etapa da interpretação, o leitor precisa ter condições de construir suas próprias palavras a partir da análise crítica e dos julgamentos das informações lidas. Segundo esses autores, o leitor “vai além das linhas, para questionar o que foi lido e compreendido, debater visões e ideias de mundo a partir da interação com o autor, via texto” (Ângelo; Menegassi, 2014, p. 667).

Em posse desses conceitos, avaliamos a questão oito (08), na qual é questionado como interpretar a afirmação feita pelo autor de que “é melhor prevenir do que remediar” no contexto do compartilhamento de imagens nas redes sociais. Diagnosticamos que os alunos traçaram uma linha de raciocínio no sentido mencionado pelos autores citados acima, porém não fizeram a interação com o texto lido, pois muitas respostas foram dadas em um contexto genérico, sem vínculo direto

com o assunto abordado, conforme podemos observar no enunciado do aluno (E): *“Afirma que devemos prevenir as coisas do que fazer e depois ter problemas”*.

Nas questões posteriores, principalmente dez (10) e onze (11), as respostas foram superficiais e desconectadas do contexto, como podemos ver, por exemplo, nos enunciados dos alunos (F) e (G).

Questão 10: De que forma o artigo sugere que o direito de imagem pode ser protegido, mesmo depois de uma imagem ter sido compartilhada?

Resposta aluno (F): “Com as configurações de privacidade”.

Resposta aluno (G): “Significa que mesmo se você não for o autor dessa imagem tem que ter permissão para resposta”.

Questão 11: Como o texto equilibra a discussão entre direitos dos usuários e as permissões concedidas às plataformas de redes sociais?

Resposta aluno (F): “A pessoa está sujeito a penalidades legais”.

Resposta aluno (G): “Esteja ciente de suas configurações de privacidade e sempre proteja sua imagem”.

Com isso, percebemos que, quando a resposta não aparece literalmente na superfície do texto, mais dificuldades os alunos enfrentam para articular as ideias e interligar as informações, mostrando-se inaptos para fazer julgamentos do que lê e construir sentidos. Segundo Antunes (2003), o sentido está no texto e no leitor, uma vez que é construído mediante a junção do material linguístico expresso no texto com o conhecimento prévio que o leitor já possui sobre o assunto. Dessa forma, se o indivíduo tem um conhecimento limitado e ingênuo sobre o assunto e o contexto social, as dificuldades de associar as informações do texto com a realidade social são bem maiores, ou seja, conhecimento de mundo vago e restrito dificulta a compreensão do sentido do texto e análise das informações.

Em suma, essas perguntas de leitura foram realizadas para que os alunos, em diálogo com o texto, expandissem seu conhecimento sobre o assunto e assim ampliassem seu repertório, pois na perspectiva dos letramentos o ato de ler constitui uma ação, a qual possibilita ao leitor, ao estar em contato com os textos ou os discursos em pauta na sociedade, a condição de discutir, avaliar, identificar ideologias e responder seus próprios questionamentos. Ou seja, uma ação de “trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela” (Rojo, 2004, p.1). Nesse sentido, o leitor é

[...] aquele que dialoga com o texto lido, posiciona-se como respondente ativo e crítico frente ao material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se revelam por meio de palavras próprias, direcionando-se, então, à construção do pensamento autônomo (Ângelo e Menegassi, 2014, p. 666).

Observando as dificuldades reveladas pelos alunos referentes à leitura, tornou-se ainda mais evidente, que no CMACM, a necessidade de intervenções pedagógicas respaldadas nos estudos de letramentos, em vista de utilizar a leitura como um veículo que possui um propósito comunicativo que possibilita a ponte entre o assunto e os contextos sociais. Conjugando essa proposta com os estudos de argumentação, estamos contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, a análise de posicionamentos e perspectivas diferentes, induzindo o aluno a se posicionar nos diversos contextos em que estão inseridos.

Dessa forma, a leitura nesse trabalho está relacionada com a prática de linguagem que busca a construção de sentidos na perspectiva de fomentar interações entre o conhecimento prévio dos alunos e as informações levantadas pelo autor do texto. Nesse sentido, almejamos que os mesmos adquiram um conhecimento mais aprofundado sobre o tema para que possam atuar na sociedade conscientemente, adotando um posicionamento diante de situações sociais problemáticas. Mas, diante do que foi observado nas atividades de leitura, os alunos demonstraram ter um entendimento de mundo limitado e um relacionamento restrito com o uso da linguagem.

5.3 Dimensões conceituais e procedimentais do conteúdo

Feita a leitura e suas respectivas questões, partimos para a socialização das respostas. Ao longo da correção, reafirmamos os direcionamentos das etapas de leitura (decodificação, compreensão e interpretação) e registramos no quadro as sugestões de respostas. Enfatizamos que a leitura que leva em consideração essas três etapas propostas por Menegassi (2010) converge para a construção da significação do texto apontada por Lajolo (1993). Acrescentamos ainda, que a leitura naquele momento estava a serviço de uma prática social Cafiero (2010) e também para atender às possíveis situações abordadas por Geraldi (1997), descritas na seção leitura na escola.

Paralelamente iniciamos a preparação para produção escrita, para qual escolhemos o gênero discursivo artigo de opinião, uma vez que este é um dos meios favoráveis à discussão de assuntos atuais, com os quais os alunos convivem. Além disso, através dele estávamos oportunizando que os alunos expusessem e defendessem suas opiniões sobre o assunto em pauta.

Em busca de contribuir com o aprimoramento das capacidades argumentativas, encaminhamos a estratégia de escrita a partir das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos de ensino-aprendizagem descritas por Coll (2003), que, segundo Azevedo *et al.* (2023, p. 134), aplicadas ao ensino da argumentação correspondem a: “ Saber conhecer as estratégias de argumentação e o assunto em questão (conteúdos conceituais); saber realizar o ato de argumentar (conteúdos procedimentais); saber ser de acordo com os valores éticos compartilhados pela sociedade (conteúdos atitudinais)”. Assim, a dimensão conceitual abrange os aspectos teóricos e a análise de estratégias argumentativas que, por sua vez, dão suporte à dimensão procedimental que é a execução planejada da ação de argumentar. Quanto à dimensão atitudinal, corresponde ao comportamento e valores éticos adotados perante determinadas situações (Piris; Calhau, 2021).

Partimos da leitura de dois artigos de opinião (ANEXO F) para propor questões de interpretação inspiradas na elaboração de Bräkling (2000). Através dos questionamentos, visamos diagnosticar o conhecimento que os alunos possuíam sobre o gênero artigo de opinião. Solicitamos que os alunos comparassem os dois textos buscando descrever o que havia em comum em relação ao aspecto discursivo e composicional. Nessa atividade, tivemos a participação de 13 alunos. As respostas de sim ou não, não apresentaram justificativa. Nas respostas parcialmente adequadas, havia uma justificativa minimamente plausível. Inadequado, respostas totalmente fora do contexto. Em branco, as perguntas sem resposta.

Quadro 7: Atividade inicial para identificar nuances do artigo de opinião

Questões	Adequado	Parcialmente adequado	Sim	Não	Inadequado	Em branco
1.Existe uma questão polêmica que está sendo debatida? Caso sim, qual?	-	-	11	-	-	02
2. O autor apresenta uma posição a respeito? Qual?	-	03	06	-		04
3. O que o autor diz para sustentar sua opinião?	-	05			06	02
4. O que o autor diz para descartar opiniões contrárias à sua?	-	03			06	04
5. Pode-se dizer que este texto é um artigo de opinião? Por quê?	-	02	05	02	02	02
6. Falta alguma coisa para este texto ser considerado um artigo de opinião? Justifique.		02		07	02	02

Fonte: acervo da pesquisa

Esses dados revelam que os alunos possuem um conhecimento bastante raso das nuances do gênero artigo de opinião. Mesmo sendo incentivados a olhar atentamente os textos para identificarem qual o problema que o autor estava debatendo, o que ele abordava sobre esse problema e como se justificava, não conseguiram efetivar a tarefa de forma significativa. O resultado do quadro acima reafirma que as dificuldades mostradas na atividade de leitura foram refletidas na escrita. Como os estudantes ainda estão em um processo inicial de desenvolvimento dos saberes necessários para uma leitura crítica, para análise dos discursos e para compreensão de elementos estruturais do gênero artigo de opinião, os desafios para localizar e articular as respostas de maneira fundamentada e contextualizada são ainda maiores. Os alunos também não conseguiram detectar os elementos discursivos comuns nos dois textos nem caracterizar a composição desconhecendo a dimensão conceitual do gênero artigo de opinião. Mediante isso, realizamos conjuntamente a atividade proposta e fomos explicando o que é uma tese, o que são argumentos, contra-argumentos e o que é um artigo de opinião. Para reforçar essas explicações, passamos para apresentação dos slides com uma proposta didática de construção do gênero artigo de opinião.

Após a apresentação dos *slides*, retornamos ao primeiro artigo utilizado para leitura para que os alunos realizassem a tarefa de identificar a tese, os argumentos e a conclusão. Porém os alunos não obtiveram êxito, devido à falta de familiaridade com o gênero que possui uma complexidade acentuada, a falta de atenção à leitura aliada à relutância de realizar releituras, a pouca atenção e participação na aula expositiva explicativa e a carência de práticas de ensino voltadas para argumentação. Assim, mais uma vez realizamos a atividade conjuntamente. Diante desse cenário, percebemos que há uma necessidade de intensificar as práticas de leitura crítica e de ensino da argumentação.

Vale ressaltar que foco desse trabalho não consiste no ensino da argumentação, e sim no uso social desta como essencial para o exercício da cidadania. Evidentemente, para dar conta do ensino da argumentação seria necessário um outro projeto. Contudo demos nossa contribuição no que foi possível.

Ao alinharmos a proposta de atividades com os estudos do letramento enquanto prática social, estamos fazendo uso da escrita para interagir, comunicar e

participar ativamente da sociedade (Kleiman, 1995). Sendo assim, a escrita do artigo de opinião atenderia a esse propósito, visto que este gênero discursivo dá margem para o aluno expor seu posicionamento e ideias como forma de enfrentamento de um problema social. Nesse sentido, fez-se necessário incluirmos aspectos concernentes à argumentação. Os encaminhamentos linguístico-textuais configuraram-se como mecanismos necessários para uma escrita estruturada e harmoniosa.

Dando continuidade às ações, passamos para a escrita do artigo de opinião. Entretanto, mesmo tendo perpassado pela etapa do planejamento - leitura e discussão dos textos relacionados ao tema, palestra, estudo e análise da composição do gênero em questão, oferta de textos de apoio para expandir as ideias - verificamos que os alunos tiveram desempenho insatisfatório na escrita. Não apresentaram um posicionamento claro, os argumentos foram genéricos sem articulação com a opinião expressa, as ideias muitas vezes se repetiram e não foram desenvolvidas com uma explicação lógica, o repertório linguístico, social e cultural bastante limitado e a conclusão não apresentou nenhuma reflexão ou direcionamento que pudesse minimizar os impactos do problema exposto.

Analisando as características do gênero discursivo abordadas por Bakhtin (2003), observamos que, na construção composicional, há necessidade de mais contato com modelos de referência claros, uma vez que os que foram fornecidos pela professora não tinham um padrão similar aos modelos expostos. Em relação ao conteúdo temático, demonstraram que precisam expandir o conhecimento sobre o assunto, o que pode ser obtido através das interações sociais mediadas por leituras diversificadas. Quanto ao estilo, precisam adquirir segurança e criatividade por meio da intensificação da prática de escrita sistematizada e orientada.

Com esse resultado, constatamos que embora as leituras, discussões e palestra possam ter fornecido subsídios iniciais para fundamentar a escrita, os alunos ainda carecem de transformar as informações adquiridas em conhecimento que os possibilitem interpretar e refletir criticamente sobre as questões sociais e se posicionar com argumentos consistentes e lógicos.

Mediante todas essas dificuldades listadas, na atividade de avaliação do texto entre os grupos, mediada por critérios previamente elaborados (Anexo D), não tivemos sucesso. Como os alunos não conseguiram apresentar com clareza o tema e nem fundamentar os argumentos, conseqüentemente não identificaram essas partes nos textos dos colegas. Assim, os textos foram devolvidos à professora.

Posto isso, visualizamos a carência da promoção da cultura argumentativa e o quanto é valiosa a implementação nas escolas de projetos como “Ensino de argumentação na escola (ENARE), desenvolvido pela prof^a. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Este projeto é voltado para formação em Argumentação e inclui cursos de formação continuada e produção de materiais didáticos que visam contribuir com a formação de professores, especialmente de Língua Portuguesa que estão em efetiva regência, a fim de propagar e impulsionar o trabalho com argumentação na produção oral, escrita e multimodal dos estudantes (Azevedo, 2024).

Seguindo as etapas da escrita processual propostas por Antunes (2003), iniciamos o processo da reescrita. Após apreciação da professora, os textos foram devolvidos aos alunos com o *feedback*, apontando as melhorias necessárias. Dos seis grupos formados, 04 se dispuseram a realizar a tarefa de reescrita do texto. Nas dicas de melhorias, a partir do que foi posto na primeira versão do texto dos alunos, apontamos possibilidades de reordenação das ideias, sugestões para definição da tese, sinalização de argumentos que precisavam de informações mais consistentes e específicas e direcionamento para refletirem sobre o tema para construção de uma conclusão plausível que atendesse aos direitos humanos.

Por intermédio dos direcionamentos, observamos que dois grupos tiveram pequenos avanços na escrita, pois tentaram abordar o tema aproximando-o do contexto social, desenvolveram um pouco mais as ideias e evitaram apresentá-las com generalizações e também incluíram o contra-argumento. Isso nos mostra a importância da produção textual processual e mediada no processo de ensino-aprendizagem colaborativo. Vejamos abaixo trechos da escrita e reescrita de alguns grupos, os quais denominaremos por número.

Um dos temas para produção textual propunha a discussão se de fato os padrões estéticos disseminados nas redes sociais têm influenciado a autoestima.

Grupo 1: (Escrita do texto) “Desde a infância as mulheres sé importam muito com a parencia estética, por verem como as outras garotas vivem nas redes sociais postando fotos da beleza do proprio corpo, fazendo ela se importar de mais com à aparencia e achar que nunca vai estar “bonita” o suficiente. As mulheres são influenciadas psicologicamente em relação a aparencia do proprio corpo por verem que as mulheres com um corpo estrutural são cada vez mais “invejada” nas redes sociais, e recebem muitas curtidas e sempre consegue alcançar os seus objetivos com facilidade, em relação pricipalmente aos homens que seguem sempre esse padrão de preferência do corpo para uma parceira.

As mulheres que mais se importam em ter um corpo ou uma aparência bonita e jovial, só querem isso para meio que agradar os outros por conta da pressão psicológica causada pelas redes sociais, pelos padrões de beleza e da sociedade, por que querem ser vistas como uma pessoa se cuidar e ser bonita.”

Grupo1: (Reescrita) “O impacto dos padrões estéticos disseminados nas redes sociais, principalmente pelos denominados digital influencer que estão sempre postando fotos do próprio corpo estrutural com diversos efeitos, o que acaba causando uma ilusão nas mulheres de que a digital influencer é perfeita, fazendo ela pensar que é feia, deixando com uma baixa estima e até com problemas psicológicos.

Em muitos casos algumas mulheres ficam tão abaladas psicologicamente que gastam rios de dinheiros até mais de 7 milhões de reais em cirurgias plásticas para de alguma forma ficar mais bonita e melhorar a auto-estima. Já teve casos em que algumas mulheres ejetaram óleo de cozinha no próprio corpo e rosto com a intenção de fazer um tipo de harmonização facial.

De qualquer forma, algumas mulheres não se importam muito com a estética que aparecem nas redes sociais, pois entendem que não precisam ter um corpo com curvas, cabelos e pele perfeitas para se sentirem bonitas, outras usam a maquiagem apenas para ajudar a realçar a beleza, na internet por exemplos, também tem digital influencer voltam o seu conteúdo para ajudar na autoestima”.

Ao fazermos a apreciação da reescrita, identificamos que o grupo, mesmo que superficialmente tentou inserir um contra-argumento. Na tentativa de polarizar a questão, mostraram que realmente existem mulheres (excluíram o público masculino dessa influência) que são extremamente impactadas com os padrões estéticos disseminados nas redes sociais. Porém, trouxeram o contraponto daquelas que não se preocupam, que se aceitam como verdadeiramente são. Notamos que, mesmo sendo chamado atenção para a importância da veracidade e fonte dos dados, o grupo apresentou-os sem mencionar de onde foram extraídos.

Outro grupo foi contemplado no sorteio com o tema educação digital para discutirem se há necessidade de ser implementada, uma vez que a maioria das pessoas sabem manusear as redes sociais. Vejamos a primeira versão e a reescrita do primeiro parágrafo do texto de um grupo:

Grupo 2: (Primeira versão) “A educação digital é algo necessário que todas as pessoas deveriam ter consciência para saberem os riscos ao usar o celular ou postar fotos, terem cuidado com suas informações pessoais”.

Grupo 2: (Reescrita) “A educação digital é uma ferramenta essencial para o nosso século e precisamos ficarmos alerta sobre os riscos e nossos direitos online, pois se não soubermos defender nas redes sociais pode cair nos golpes e ter fotos compartilhadas. Ela proporciona aprendizado e habilidades tecnológicas, afinal as pessoas precisam saber o que podem ou não fazer online”.

Comparando as duas versões do texto, percebemos que mesmo de forma incipiente, houve o afloramento de uma tese. O grupo se posicionou, destacando a importância da educação digital nos tempos atuais, visto que muitas pessoas não sabem os riscos a que estão expostos se não souberem usar a tecnologia.

Sendo assim, embora os avanços na escrita tenham sido incipientes, a proposta torna-se válida, uma vez que comprovamos que se houver um prolongamento dessas atividades, obteremos resultados mais significativos. Ficou nítido que os alunos têm pouco contato com os textos escritos que não sejam do livro didático, o que gera a dificuldade de escrever. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 76) assevera que “a aprendizagem das regularidades próprias da escrita acontece é no contato com textos escritos, assim como a aprendizagem da fala aconteceu com a exposição do aprendiz a experiências de oralidade”.

A escrita na visão interacionista é realizada baseada na crença da existência do outro, não necessariamente presente no momento da produção, mas existe para servir de comunicação entre os sujeitos (Antunes, 2003). Nesse sentido, implementamos o evento de letramento Feira de Conhecimento para divulgarmos as produções dos alunos em vista de proporcionar um ambiente onde pudessem expor e trocar ideias, promovendo a interação entre a comunidade escolar a fim de que aprendam uns com os outros. Neste evento, foi feita a leitura da versão final dos artigos de opinião e a distribuição de fanzine com o consolidado das informações adquiridas para a turma do oitavo ano.

Com a confecção do fanzine, notamos que os alunos se sentiram mais motivados e menos receosos com a sua produção, que exigiu criatividade, dinamicidade, escrita mais solta e não requisitou uma tomada de posição e sua justificativa. Entendemos que, para os estudantes, essa produção foi mais significativa por se aproximar da conversação espontânea, a qual pode ser “utilizada apenas para compartilhar opiniões ou verificar a compreensão de temas estudados pelos estudantes, mas não gera confronto de posicionamentos” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 34). A partir da dificuldade dos alunos com a produção do artigo de opinião, observamos que não é comum no cotidiano escolar atividades que envolvam os alunos em situações argumentativas interacionais. Ainda segundo Azevedo *et al.* (2023), uma argumentação interacional é originada a partir de posicionamentos contrários e requer dos interlocutores uma defesa.

Por fim, consideramos pertinente esse evento para aproximarmos as práxis pedagógicas das relações de uso sociais da língua, pois ao compartilharmos o conhecimento construído, estamos dando sentido às práticas de leitura e escrita.

5.4 Impactos da implementação do projeto

Ao término da aplicação das atividades, consideramos pertinente solicitar que os alunos fizessem uma avaliação do processo para que pudéssemos mensurar os ganhos, eficácia e os pontos de melhoramento para futuras reaplicações. Nessa tarefa, tivemos a participação de 18 alunos, dos quais, na avaliação geral, 10 avaliaram como excelente, 07 como bom e 01 como regular. Solicitamos também uma justificativa, porém apenas 10 alunos responderam. Desses, a maioria disse que aprenderam a como se proteger nas redes sociais, quais medidas podem ser acionadas caso sejam vítimas de ataques nas redes e que tomaram consciência dos riscos ao se exporem na internet.

Vejamos outras questões contempladas na ficha de avaliação do projeto.

Quadro 8. Consolidação das respostas referentes à avaliação do projeto

Questões	Sim	Não	Parcialmente
O projeto foi bem planejado?	17	00	01
O projeto foi bem estruturado	17	00	01
As metas e objetivos do projeto estavam claros?	13	00	05
Os recursos (textos, slides, palestra) que a professora utilizou para aplicação do projeto foram adequados?	13	00	05
As atividades foram executadas conforme a professora informou para turma?	10	00	08
A professora fez adaptação para imprevistos ou desafios durante o processo de aplicação?	08	05	05
Observando seus colegas e fazendo uma autoavaliação, você considera a participação da turma satisfatória?	05	04	09
O projeto trouxe impacto positivo para sua aprendizagem?	16	00	02
Haverá alguma mudança no seu comportamento após participação nesse projeto?	13	03	02
O projeto foi relevante (importante) para o seu desenvolvimento?	12	01	05
Os textos utilizados foram relevantes para as atividades propostas?	14	01	03
Você tinha estudado sobre argumentação antes do projeto?	03	09	06
Em relação à temática do projeto, você percebeu que melhorou em termos de ter mais consciência sobre as situações discutidas?	16	00	02

Fonte: acervo da pesquisa

Das questões que requisitamos comentários adicionais, verifiquemos os resultados:

Quadro 9. Comentários adicionais postos na ficha de avaliação do projeto

Questões	Sim	Não
Os recursos (textos, slides, palestra) que a professora utilizou para aplicação do projeto foram adequados?	14	04
A professora fez adaptação para imprevistos ou desafios durante o processo de aplicação?	06	12
Haverá alguma mudança no seu comportamento após participação nesse projeto?	10	08
O projeto foi relevante (importante) para o seu desenvolvimento?	12	06
Em relação à produção textual, o que você aprendeu sobre artigo de opinião?	14	04
O que poderia ser melhorado no projeto para futuras edições?	10	08
Qual a importância da argumentação para sua vida?	10	08

Fonte: Acervo da pesquisa

Em resposta sobre os recursos utilizados, 12 alunos entenderam em outro contexto, respondendo como se a pergunta fosse sobre o aprendizado com o projeto, se tinham gostado ou não. Um (01) afirmou que a palestra foi incrível e 01 que os textos serviram de base para criarem novos textos.

Com relação às adaptações para imprevistos, 04 alunos responderam de forma genérica dizendo todas as adaptações, 01 relatou que a professora soube lidar com o desafio da indisciplina dos alunos e 01 deu resposta fora do contexto da pergunta.

Quanto à mudança de comportamento, 01 aluno informou que irá colocar as contas das redes sociais no privado, 01 disse que passou a conhecer sobre como se proteger nas redes sociais, 08 deram respostas fora do contexto da pergunta.

Sobre em quais aspectos o projeto foi relevante, 03 alunos responderam de forma genérica informando em todos os aspectos, 03 disseram que foi importante no fator de conscientização, 04 relataram sobre segurança nas redes sociais e 02 deram respostas fora do contexto da pergunta.

Em relação ao aprendizado, sobre produção de artigo de opinião, a metade (07 alunos) não interpretou bem a pergunta, confundindo-a com a temática e relatou que aprendeu como se proteger nas redes sociais; 03 alunos informaram que é preciso opinar e argumentar, 01 disse que aprendeu como iniciar um texto, 01 disse que aprendeu a opinar e 02 informaram que aprendeu que o artigo é composto por tese, argumentos e conclusão.

Os alunos que fizeram comentários sobre o que poderia ser melhorado no projeto, a maioria relatou que não precisa melhorar nada, um (01) sugeriu perguntas e respostas e outro mais esforço por parte dos alunos.

A respeito da importância da argumentação para a vida, 02 alunos disseram que é para se defender, 03 responderam que é para saberem falar sobre seu ponto de vista, 01 disse que é para ganhar do argumento do outro, 01 para usar em debates, 01 informou que não tem nenhuma importância por não gostar de argumentar, 01 para saber argumentar em situações de confusões, brigas e discussões, e 01 respondeu fora do contexto da pergunta.

A ficha de avaliação ratificou a dificuldade dos alunos em apresentar opinião e justificá-las. Supomos que essas dificuldades sejam decorrentes da pouca valorização dada aos posicionamentos dos alunos e da insegurança. Para reverter esse quadro, de acordo com Azevedo *et al.* (2023), a sala de aula precisa ser um espaço de acolhimento das diferenças, onde seja adotada a *pedagogia da argumentação*, na qual ocorre o tratamento “dos processos de negociação, do argumento como expressão, e das diferenças como sendo, todos, posicionamentos legítimos” (Mateus, 2016, p. 50 *apud* Azevedo *et al.*, 2023, p.35).

A aplicação desse projeto didático que abordou o tema *manipulação de imagens compartilhadas nas redes sociais sem autorização*, integrado aos estudos de letramento e argumentação, pelo que observamos, trouxe contribuições significativas para os alunos, tanto em termos de aprendizado quanto de desenvolvimento pessoal. Ao contemplarmos uma temática tão próxima do cotidiano dos alunos, oportunizamos uma reflexão sobre questões éticas e legais relacionadas às redes sociais, incentivando uma análise mais crítica sobre as consequências das ações no ambiente digital.

Aliar o trabalho aos estudos de letramento, inseriu os alunos em práticas sociais de leitura e escrita diferente das comumente utilizadas no ambiente escolar, pois permitiram que eles compreendessem e fizessem uso dos textos de forma funcional e contextualizada. Infelizmente pela pouca familiaridade com textos da esfera do argumentar, o avanço da escrita do gênero artigo de opinião foi pouco significativa, mas as leituras, a palestra e as discussões, contribuíram para a ampliação do repertório cultural e linguístico dos alunos e para a tomada de consciência em relação aos riscos que estão expostos ao fazerem publicação de imagens nas redes sociais. Essa tomada de consciência oportunizou (re) posicionamentos diante da questão em

debate, conforme alguns estudantes sinalizaram na ficha de avaliação. Nessas circunstâncias expostas, ousamos dizer que obtivemos êxito na aplicação do projeto. Mas destacamos que referente às capacidades argumentativas será necessário o desenvolvimento de intervenções mais consistentes e robustas.

Pretendíamos que os alunos, através da argumentação, se engajassem nas discussões sobre direito de imagens, privacidade, compartilhamento de conteúdo, responsabilidades das plataformas e dos usuários para que pudessem defender suas opiniões e pontos de vistas de maneira clara e fundamentada. Contudo, não tivemos resultado satisfatório referente à escrita argumentativa que exige uma tomada de posição e uma organização e articulação das ideias numa perspectiva mais formal. Em contrapartida, percebemos que tivemos resultados positivos de aprendizagem na produção do fanzine, já que os alunos expressaram os conhecimentos adquiridos, apontando no texto dicas do que fazer antes de compartilhar e de prevenção de imagens nas redes sociais. Além disso, citaram riscos e consequências do uso indevido das imagens, a legislação que defende a privacidade e comentaram sobre ética e respeito nas redes (rever imagem 6).

Em síntese, mesmo diante de todas as dificuldades supracitadas, percebemos o quanto são significativos trabalhos como este, que favorecem um espaço de compartilhamento de ideias, experiências e reflexão sobre as ações desenvolvidas em situações cotidianas, pois criam um cenário dialógico propício a suscitar novos posicionamentos. Ao final desse trajeto, não somente contribuímos para um outro olhar - direcionado às funções da leitura e escrita e para o aprimoramento da capacidade argumentativa - mas, prioritariamente, fortalecemos nos estudantes a consciência sobre os impactos de suas ações, especialmente no ambiente virtual. Logo, estamos confiantes de que, se o trabalho continuar na perspectiva desenvolvida, eles se tornarão cidadãos mais responsáveis, críticos e preparados para enfrentarem os desafios da sociedade moderna.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação vem passando por diversas mudanças impulsionadas pelo avanço da tecnologia e desafios sociais. Na mesma medida que a tecnologia facilitou o acesso às informações, também chegou trazendo sérios problemas para os sujeitos que não a utiliza de forma adequada e segura. Diante disso, entendemos que não faz sentido protagonizar um ensino que não envolva a realidade social dos alunos, que não utilize a teoria para preparar os estudantes para agir com consciência e autonomia na sociedade.

Nessa perspectiva, mediante uma problemática vivenciada na unidade escolar, na qual a professora pesquisadora atua, que envolveu o uso de imagens de estudantes em vídeos difamatórios compartilhados nas redes sociais, buscamos, ao longo desse trabalho, utilizar a leitura e a escrita como práticas sociais fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Assim, nos pressupostos teóricos, demonstramos como os estudos de letramento se alinham a essa proposta e como os gêneros discursivos se prestam a esse serviço, visto que nessa linha teórica, a leitura e a escrita não são concebidas como habilidades técnicas, mas como um meio de interagir e agir no mundo.

No mesmo sentido, trouxemos os estudos da argumentação para fomentar uma reflexão sobre a problemática que atingiu diretamente a comunidade escolar e a sociedade local, a fim de que os estudantes pudessem (re)posicionarem a respeito, criando assim um ambiente favorável para tomada de consciência sobre o assunto em questão.

Desenvolver este trabalho a partir dessas bases teóricas contribuiu para uma reflexão sobre as minhas práticas pedagógicas, conduzindo-me a pensar num ensino que atenda às necessidades do público em foco em seus contextos sociais. Logo, a partir de então, ao planejar as atividades passei a considerar questões significativas do cotidiano dos alunos e da sociedade, suas reais necessidade, sendo o foco no processo e não no resultado final. Ao mesmo tempo, espero ter contribuído também com o processo formativo de outros professores, que assim como eu, carecem de um redirecionamento no que se refere ao uso das práticas de linguagem para fins de construção de conhecimento, interação e participação na sociedade.

Saliento que não foi um processo fácil. Muitas foram as angústias e frustrações que atravessaram o percurso, mas com certeza, direta ou indiretamente, constituíram

momentos significativos de aprendizagem. Os estudantes demonstraram muita resistência em expressarem suas opiniões e entendimentos, em realizarem as leituras, apresentaram dificuldade em justificarem as respostas, de escrita e reescrita do texto, resultando, nesses aspectos, avanços pouco significativos. No entanto, reiteramos que a plausibilidade desse trabalho se constitui pelo fato de a escola não desenvolver atividades que contemplem os letramentos e a argumentação e por apontar caminhos para o uso da leitura e da escrita desvinculados do mecanicismo de ler para responder questões, transcrevendo o texto e escrever sem um propósito que não seja a nota e tenha como único leitor o professor.

Vale salientar que, por conhecermos o público alvo e termos ciência das dificuldades de leitura e escrita efetivas, incluímos também no projeto, estratégias didático-metodológicas que contemplassem esse fim. Todavia, o foco estava voltado para discussão do problema em questão, visando à busca de informações que ampliassem o leque de conhecimento dos estudantes, a fim de torná-los aptos para atuarem na sociedade de forma crítica e consciente.

Sendo assim, consideramos que nosso objetivo foi atingido, uma vez que, de acordo com a avaliação feita pelos alunos sobre a eficácia do projeto, percebemos que eles adquiriram consciência sobre os riscos e perigos da exposição de imagens nas redes sociais, pois afirmaram que, a partir do que foi discutido, iriam ter mais cuidado com o uso das redes sociais, especialmente em relação as imagens, passariam a utilizar os mecanismos de proteção e, em caso de uso indevido de dados e imagens, saberiam quais medidas adotarem em relação às plataformas e usuários. Além disso, pontuaram sobre a importância da defesa dos seus pontos de vista diante de assuntos de relevância social.

Sabemos que os frutos desse trabalho serão colhidos a longo prazo. Despertar nos estudantes, que estão acostumados a uma cultura escolar de reprodução de conhecimento, outra funcionalidade para as práticas de linguagem é uma tarefa difícil, mas não impossível. Logo, se trabalhos desse teor forem impulsionados, acreditamos ser possível transformar o cenário educacional tradicional pautado numa concepção “bancária” de educação “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 1987, p. 33). Nessa concepção, os educandos são receptores inertes de conhecimento, o qual deve ser memorizado e repetido. Muito pelo contrário a isso, estaríamos dando vez a uma prática problematizadora, na qual os educandos vão “desenvolvendo o seu poder

de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (Freire, 1987, p. 41).

Assim, ao adotarmos o percurso de uma prática problematizadora, estamos oportunizando ao educando, parafraseando Freire (1987), um espaço de reflexão sobre o que estão sendo no mundo e como se relacionam com ele.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandro Silva de; SENNA, Nádia da Cruz. **Fanzines na sala de aula: expressividade e autorialidade**. Santa Maria, 2015. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s5/sandro_silva_de_andrade_nadia_da_cruz_senna.pdf. Acesso em: 21 julho 2025
- ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de Leitura na prática docente em sala de apoio. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.
- ÂNGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Práticas leitoras de alunos do segundo ciclo do ensino fundamental. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, n.10/2, p. 67-88, dez. 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de práticas pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Azevedo. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**. Fortaleza, v.9, n.1, p. 18-31, jan-abril/2019.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes, FERREIRA, Moisés Olímpio (org). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MONTE, Nadija Santos; REIS, Louriane Ribeiro. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 108-131, set.-dez. 2021.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. A importância da argumentação hoje. [Entrevista concedida a] Arthur dias Demasi, Débora Juliana Macedo, Giovanna Costa e Silva, Isabela Santos de Freitas, Karla Priscila Machado, Luzmara Curcino, Maria Gabriela Frias Gobbi Marciano, Pablo França, Sara Nery de Lara e Tiago Zanoni Carvalho. **Revista Linguasagem**, São Carlos, v.47, n.1, p.95-107, 2024.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MOURA, Marcia Oliveira. Letramento crítico e retórica associados à construção de pontos de vista em práticas de ensino da argumentação. *In*: MARTINS, Ana Patrícia Sá *et al.* **Letramentos e Argumentação: o ensino de línguas como prática social**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 117- 142

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de *et al.* **Dez questões para o ensino da argumentação na Educação Básica**: fundamentos teóricos práticos. Campinas – SP: Pontes Editores, 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochninov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? *In*: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.

BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico metodológico. *In*: FIGARO, Roseli. (org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p.79-98.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com o artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. *In*: ROJO, Roxane (org.). **A prática da linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000. p. 221- 247

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. v. 2. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAFIEIRO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, Egon Oliveira; ROJO, Roxane Helena R. (org.) **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 85-106.

CAMPOS, Fernanda Ricardo. **Fanzine**: da publicação independente à sala de aula. Monografia - Especialização em Língua Portuguesa, Leitura e Produção de textos. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CORACINI, Maria José Rodrigues Farias. Concepções de Leitura na (Pós) Modernidade. *In*: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (org). **Leituras**: múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras; 2005, p.15-44.

COSTA VAL, Maria da Graça. O que é produção de texto na escola? *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: **Dimensão**, v. 4, n. 20, p. 83-87, mar./abr. 1998.

DENZIN, Norman K. e LINCOLN, Yvonna S. **O manual da pesquisa qualitativa**. Editora Penso: Porto Alegre, 2005.

DINO. **Prova de redação no ENEM é importante para resultado final**. O Globo, 23 ago. 2023. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/patrocinado/dino/noticia/2023/08/23/prova-de-redacao-no-enem-e-importante-para-resultado-final.ghtml>. Acesso em: 16 mar. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro**: modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

GERALDI, João Wanderley. O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, 9(17), 381-396, 2015.

GERALDI, João Wanderley. A produção de textos. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 135-165.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 7ªed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Edgard. **Fanzine**. 3. ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2005.

HEATH, Shirley Brice. **What no bedtime story means**: narrative skills at home and school. *Language and Society*, 1982, vol. 11. Pp.49-76.

HÜBES, Terezinha da Conceição Costa. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, Vitória – ES, v. 7, n. 14, 2017, ISSN: 2236-2592.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Panorama:** Esplanada - BA. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/esplanada/panorama>. Acesso em: 30 out. 2024.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

KERSCH, Dorotea Frank. Sobre dificuldades e desafios de se trabalhar com gêneros do domínio do argumentar. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; Kersch, Dorotea Frank (org.) **Projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 51-71.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas – SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Ângela. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento. Não basta ensinar ler e escrever?** *In*: Linguagens e letramento em foco. Linguagens nas séries iniciais. Brasília, DF. Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagrada: DC Luzzato, 1996.

MAGALHÃES, Henrique. **O rebuliço apaixonante dos fanzines**. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2013.

MENEGASSI, Renilson José. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR** V.17, n.1, 1995, p. 85-94.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, Annie Rose; GRECO, Eliana Alves; GUIMARAES, Tânia Braga (org.). **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 71-102.

MENEGASSI, Renilson José. O leitor e o processo de leitura. Maringá: Eduem, 2010. **Revista Humanidades e Inovação**. V4, n.2, 2017).

MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de Leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. Maringá- PR: Eduem, 2010b. p. 167-189.

NUCCI, Eliane Porto Di. O letramento escolar de jovens do ensino médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, Dez. 2003, v.7, n. 2, p. 129-134.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Júlio César Rosa de. **Letramento Hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 401-430, 2016.

PIRIS, Eduardo Lopes. Ensino de Argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SECUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs). **Estudos da linguagem, argumentação e discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 135-153.

PIRIS, Eduardo Lopes; CALHAU, Soade Pereira Jorge. Ensino de Argumentação por meio de Assembleias de Classe: Planejamento de uma prática de Linguagem. *In*: MARTINS, Ana Patrícia Sá *et al.* **Letramentos e Argumentação: o ensino de línguas como prática social**. 1ª ed. -Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 143-163.

PLANTIN, Christian. **A argumentação – História, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

QEDU. **IDEB de Esplanada - BA**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2910602-esplanada/ideb>. Acesso em: 30 out. 2024.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para cidadania. São Paulo: **SEE: CENP**, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699>.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever: as práticas de sala de aula. *In*: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

SHOTTER, John; GERGEN, Kenneth. **Texts of identity**. London: Sage, 1989.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ªed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda Becker; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

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

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian Vincent. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian Vincent. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013

TFOUNI, Lêda Verdani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TINOCO, Glícia Azevedo; FERNANDES, Vaneíse Andrade; SILVA, José Romerito. Ensino de argumentação sob a perspectiva do letramento. *In*: MARTINS, Ana Patrícia Sá et al. **Letramentos e Argumentação**: o ensino de línguas como prática social. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p.167- 192

VIA 101. **BR-101 Bahia**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://via101.com.br/br-101-bahia/>. Acesso em: 30 out. 2024.

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Ângela; ASSIS, Juliana Alves (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

ANEXOS

ANEXO A – DESCRITORES E HABILIDADES DA PROVA SABE

D12 H01 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D20 H02 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D01 H03 Localizar informações explícitas em um texto.
D03 H04 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04 H05 Inferir uma informação implícita em um texto.
D16 H06 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 H07 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D09 H08 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D06 H09 Identificar o tema de um texto.
D10 H10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D07 H11 Identificar a tese de um texto.
D21 H12 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
D02 H13 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D14 H14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
D15 H15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D13 H16 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
D18 H17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D08 H18 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D05 H19 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadros, fotos, etc.).
D11 H20 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D19 H21 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfológicos.

ANEXO B – CASO FICTÍCIO DE DIFAMAÇÃO ATRAVÉS DE MANIPULAÇÃO DE IMAGENS

Maria, estudante do 8º ano de uma escola municipal, com uma presença ativa nas redes sociais e de grande popularidade, recentemente se envolveu em uma discussão na escola sobre empoderamento feminino. Ela expressou sua opinião em uma roda de conversa, que rapidamente gerou muitas reações, tanto positivas quanto negativas.

Dias após a discussão, Maria descobriu que algumas imagens suas e também de outras colegas da escola, tiradas de suas redes sociais, haviam sido usadas para produção de um vídeo. Nessas imagens, algumas reais e outras manipuladas digitalmente, ela e as amigas eram retratadas em situações comprometedoras ou comportando-se de maneira inadequada. Além das imagens havia textos difamatórios. O vídeo começou a circular em grupos de whatsapp e em outras redes sociais, acompanhadas de comentários caluniadores.

O vídeo produzido com as imagens rapidamente se tornaram virais, levando a uma avalanche de críticas e ataques pessoais a Maria e suas amigas. A reputação das garotas foi seriamente afetada, e Maria começou a perder seguidores, além de receber mensagens de ódio, piadinhas nos corredores da escola e indiretas na sala de aula.

ANEXO C– TEMAS E ASSUNTO EM QUESTÃO PARA PRODUÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO

Tema: Impactos legais do uso indevido de imagens nas redes sociais

Assunto em questão: Quem faz uso da imagem de terceiros das redes sociais deve ser punido com maior rigor legal, mesmo em casos que não tenha conhecimento das leis?

Tema: Consequências psicológicas e sociais para as vítimas de exposição indevida

Assunto em questão: As consequências psicológicas e sociais é resultado exclusivamente da imprudência das vítimas ou da irresponsabilidade de quem compartilha o conteúdo?

Tema: A responsabilidade das plataformas de redes sociais na proteção de imagens

Assunto em questão: As plataformas de redes sociais deveriam ser responsabilizadas e punidas pelo uso indevido de imagens compartilhadas sem autorização?

Tema: O Papel da Educação Digital na prevenção do uso indevido de imagens

Assunto em questão: Há necessidade de ter educação digital mesmo as pessoas sabendo manusear as redes sociais?

Tema: O Impacto dos padrões estéticos nas redes sociais sobre a autoestima

Assunto em questão: Os padrões estéticos disseminados nas redes sociais tem impactado a autoestima das pessoas?

Tema: A Influência das imagens editadas e filtradas na percepção de beleza

Assunto em questão: As imagens editadas e filtradas nas redes sociais tem influenciado a percepção de beleza?

ANEXO D – FICHA DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS PELOS GRUPOS

Crítérios	Descrição	Sim	Não	Identifique
Tese	A tese está clara e bem definida? É coerente com o tema?			
Argumentos	Apresentou argumentos claros, lógicos e fundamentados?			
Coerência e coesão	O texto tem sentido? As ideias estão conectadas de forma lógica?			
Linguagem	A linguagem é objetiva e formal?			
Ortografia e pontuação	O texto está bem pontuado e livre de erros ortográficos?			
Conclusão	Apresenta possíveis solução ou resume os principais pontos?			

ANEXO E – ARTIGO DE OPINIÃO PARA LEITURA, PERGUNTAS DE LEITURA E IDENTIFICAÇÃO DE TESE, ARGUMENTOS E CONCLUSÃO

Artigo de opinião: O direito de imagem nas redes sociais

Benigno Núñez Novo

Você já parou para pensar sobre o direito de imagem nas redes sociais? Com a popularidade cada vez maior dessas plataformas, é importante entendermos como nossas imagens podem ser usadas e protegidas nesse ambiente virtual. Neste artigo, vamos explorar esse tema de forma casual e descomplicada.

O direito de imagem é um conceito legal que garante que cada indivíduo tenha controle sobre o uso de sua própria imagem. Isso significa que, mesmo que você poste uma foto sua em uma rede social, você ainda mantém o direito de decidir como ela será usada.

No entanto, é importante ter em mente que ao compartilhar uma imagem em uma rede social, você está concedendo uma licença para que a plataforma utilize essa imagem de acordo com seus termos de serviço. Isso geralmente inclui a possibilidade de a rede social exibir sua imagem para outros usuários, bem como usar sua imagem para fins promocionais.

Por exemplo, se você postar uma foto sua em uma praia paradisíaca, é possível que essa imagem seja exibida para outras pessoas que estão em sua rede de contatos ou até mesmo para usuários desconhecidos. Além disso, a rede social pode usar essa imagem em anúncios ou campanhas publicitárias, sem a necessidade de solicitar sua permissão específica.

No entanto, é importante ressaltar que o direito de imagem ainda é válido mesmo nessas situações. Se você se sentir desconfortável com o uso de sua imagem, é possível entrar em contato com a rede social e solicitar a remoção da foto ou a restrição de seu uso.

Outro ponto relevante é que, ao postar uma foto, você também está sujeito às leis de direitos autorais. Isso significa que, se você não for o autor da imagem, é necessário obter a permissão do autor antes de compartilhá-la. Caso contrário, você pode estar infringindo os direitos autorais e sujeito a penalidades legais.

Para proteger sua imagem nas redes sociais, é importante estar atento às configurações de privacidade oferecidas pela plataforma. Cada rede social possui

suas próprias opções de privacidade, permitindo que você decida quem pode ver suas fotos e como elas podem ser usadas.

Além disso, é sempre recomendado ter cuidado ao compartilhar fotos íntimas ou sensíveis, pois elas podem ser usadas de maneiras indesejadas ou até mesmo para fins de chantagem. Lembre-se de que é sempre melhor prevenir do que remediar.

Em resumo, o direito de imagem nas redes sociais é um assunto relevante e que merece nossa atenção. Embora ao postar uma foto em uma rede social você conceda algumas licenças para a plataforma, isso não significa que você perde o controle sobre sua imagem. Esteja ciente de suas configurações de privacidade e sempre proteja sua imagem, garantindo que ela seja usada de acordo com sua vontade.

(Disponível em: <https://emporiododireito.com.br/leitura/o-direito-de-imagem-nas-redes-sociais> .
Acesso em 28/08/2024)

ANEXO F: ARTIGOS DE OPINIÃO USADOS PARA IDENTIFICAR ELEMENTOS EM COMUM E PARA PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO

Artigo 1 - Lei da Publicação de fotos: Não ter autorização é crime

Blog EPD, 20/ 01/ 2023

Vivemos uma realidade totalmente diferente da vivida há alguns anos, na qual ver as fotografias tiradas levava tempo e gastava dinheiro. Atualmente, quase todas as pessoas possuem telefones celulares com câmeras, podendo, assim, registrar qualquer momento, a qualquer tempo.

Esta tecnologia permite registrar momentos únicos e até inusitados para serem guardados ou publicados em sites e redes sociais.

Contudo, e sobre o que vamos falar neste artigo, publicar fotos de terceiros sem autorização pode resultar em grandes problemas.

Vamos entender que a legislação diz sobre expor fotos de terceiros sem autorização.

Será que publicar fotos sem consentimento pode gerar indenização, por exemplo?

Vamos começar falando sobre o que a Constituição Federal fala sobre o tema:

Art 5- inciso X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

Toda pessoa tem o seu direito de imagem e, por esta razão, publicar material sem autorização prévia pode acarretar um processo judicial requerendo dano moral e material, como descrito no artigo da Constituição.

Mas não é só a Constituição que defende os direitos de imagem de cada cidadão, o Código Civil também protege o direito.

Art. 20. Salvo se autorizadas, ou se necessárias à administração da justiça ou à manutenção da ordem pública, a divulgação de escritos, a transmissão da palavra, ou a publicação, a exposição ou a utilização da imagem de uma pessoa poderão ser proibidas, a seu requerimento e sem prejuízo da indenização que couber, se lhe atingirem a honra, a boa fama ou a respeitabilidade, ou se se destinarem a fins comerciais.

Apesar do dito neste artigo, o STJ – Superior Tribunal de Justiça editou a súmula 403 para reforçar que “Independente de prova do prejuízo pela publicação não autorizada da imagem de pessoa com fins econômicos ou comerciais”.

Ou seja, de acordo com a súmula citada acima, pode-se concluir que se alguma agência de publicidade/empresas utilizarem uma imagem, sem autorização prévia para fins comerciais, é possível entrar na justiça para uma indenização sem a necessidade de comprovação do prejuízo sofrido.

Já para imagens divulgadas em redes sociais, sem fins comerciais, também é possível ingressar na justiça, porém, é preciso comprovar que solicitou a exclusão da foto, tanto para a pessoa ou para a plataforma, como comprovar que, por causa da divulgação da imagem, houve prejuízos.

Para aqueles que tiverem suas imagens divulgadas sem sua autorização, a indicação dos especialistas é procurar a delegacia mais próxima, ou um advogado especialista na área, para receber orientações sobre a melhor forma de agir em cada caso. É essencial identificar quais direitos são violados em cada caso, para então tomar as medidas cabíveis.

Outra indicação importante é a de adquirir a maior quantidade possível de provas que ajudem a comprovar não só a divulgação das imagens, quanto os prejuízos causados, sejam eles morais e/ou materiais.

A internet não é “uma terra sem lei”

É preciso ter bem claro que a internet não é “uma terra sem lei”, como muitos pensam. Além das leis citadas acima e das relacionadas sobre o tema abordado neste artigo, a cada ano que passa novas leis são criadas, visando não somente defender, como também orientar e “cuidar” desse ambiente.

A Lei Geral de Proteção de Dados é um importante exemplo disso. A Lei Carolina Dieckmann, que tipificou os delitos ou crimes informáticos, também é, além de um importante exemplo, uma grande vitória da sociedade contra o mau uso de informações alheias.

A lição que deve ficar é do bom senso e do respeito. Antes das leis, essas devem ser sempre as premissas antes de tomar qualquer atitude que envolva o outro e o direito dele.

O ditado “Não faça aos outros o que não gostaria que fizessem a você” poderia ser bem utilizado em se tratando desse tema de divulgação de fotografias de terceiros.

(Disponível em: <https://epd.edu.br/blog/lei-da-publicacao-de-fotos-nao-ter-autorizacao-e-crime/> . Acesso em 28/08/2024)

Artigo 2: Uso Indevido da Imagem

Rafael Bastos

As redes sociais apresentam desafios a mais para a proteção do direito de imagem, pois elas permitem que qualquer indivíduo compartilhe imagens de forma rápida e com um grande alcance, muitas vezes sem o consentimento da pessoa que está aparecendo na imagem. A natureza das redes sociais também pode dificultar a identificação e responsabilização dos internautas que compartilharam e até reproduziram essas imagens, devido a sua complexidade.

Diante do exposto, é de suma importância que as redes sociais possuam medidas para proteger o direito de imagem e a privacidade dos milhares de usuários que estão cadastrados em suas plataformas. Essas ações podem incluir a criação de políticas claras sobre o uso das imagens e a remoção rápida e eficaz de imagens que não tiveram seus usos autorizados, bem como a implementação de tecnologias de identificação de imagens e de proteção de dados, incluindo também a disseminação de notícias e informações falsas acerca das pessoas envolvidas nas imagens, o que também é um sério problema.

Ademais, é indispensável que as pessoas tenham noção dos riscos envolvidos no compartilhamento de fotos, vídeos e imagens de forma geral nas redes sociais e da importância de proteger sua privacidade. Isso pode incluir a utilização de configurações de privacidade para limitar a visualização e compartilhamento de imagens (fazendo com que se tenha um controle de quem pode ou não acessar tais imagens), a obtenção de consentimento preliminar para o uso de imagens de outras pessoas e a também ferramentas de denúncia de conteúdo indevido às empresas responsáveis pelas redes sociais, como Instagram, Facebook, Twitter e outras.

(Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/redes-sociais-e-o-direito-de-imagem-uma-vis%C3%A3o-jur%C3%ADdica> . Acesso em 19/08/2024)