DOROTEA FRANK KERSCH
GLÍCIA AZEVEDO TINOCO
ANA PATRÍCIA SÁ MARTINS

ESPERANÇAR PARA (RE)AGIR:
multiletramentos em escolas públicas brasileiras

CNPq

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Pedro & João editores

Dorotea Frank Kersch
Glícia Azevedo Tinoco
Ana Patrícia Sá Martins
(Organizadoras)

Esperançar para (re)agir: multiletramentos em escolas públicas brasileiras

Apoio:

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Pedro & João editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Dorotea Frank Kersch; Glícia Azevedo Tinoco; Ana Patrícia Sá Martins [Orgs.]

Esperançar para (re)agir: multiletramentos em escolas públicas brasileiras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 191p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0347-8 [Digital]

1. Esperançar. 2. Multiletramentos. 3. Escolas públicas brasileiras. 4. Educação no Brasil. I. Título.

CDD – 370

Capa: João Pedro Correia
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2023

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9
Ana Elisa Ribeiro

APRESENTAÇÃO 11
Dorotea Frank Kersch, Glícia Azevedo Tinoco e Ana Patrícia Martins

APRENDENDO E ENSINANDO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: exploração do campo jornalístico-midiático 20
Dorotea Frank Kersch, Maiara Dalpiaz dos Santos, Anna Júlia Cardoso Dornelles, Ana Lúcia Piaia e Jaqueline Flor.

ESCRITA DE CARTAS PARA UM VEREADOR "SOB O PONTO DE VISTA DE CIDADÃOS DA CAPITAL" NO ENSINO MÉDIO: ação e reflexão docente 44
Nathália Luísa Giraud Gasparini e Anderson Carnin

ESCREVER NA ESCOLA: a subjetividade nas frestas da multimodalidade 66
Márcia Mendonça e Rafael Mota

APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO EM PROJETOS DE LETRAMENTO: uma experiência em torno da prática da automedicação 95
Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Maristela Felix dos Santos, Soade Pereira Jorge Calhau e Vanesca Carvalho Leal

GAME + SCRATCH = combate a fake news 120
Wesley Pedroza, Isadora Nascimento, Francisco Geoci da Silva e Glícia Azevedo Tinoco

PROJETO DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO: ação, conscientização e cidadania 141
Stepheson Ray de Oliveira e Ivoneide B. de A. Santos-Marques

GÊNERO, RAÇA E TRANSVERSALIDADE: (des)construindo possibilidades no ensino-aprendizagem de Biologia com os multiletramentos 162
Jucenilde Thalissa de Oliveira, Ana Patrícia Sá Martins e Polliana Farias Véras Costa

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 183

A APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO EM PROJETOS DE LETRAMENTO: uma experiência em torno da prática de automedicação

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Maristela Felix dos Santos
Soade Pereira Jorge Calhau
Vanesca Carvalho Leal

Introdução

Apesar de haver diferentes enfoques para tratar da argumentação, desde os estudos de retórica na Grécia Antiga, pesquisadores e professores localizados em diferentes partes do mundo reconhecem a argumentação como uma ação que se estabelece entre sujeitos sociais em determinadas situações de comunicação por meio de práticas de linguagem (BRETON, 1999; GRÁCIO, 2009; RIBEIRO, 2009; AZEVEDO; MARIANO; TINOCO, 2020; PIRIS, 2021, entre outras referências). Nessa perspectiva, o ato de argumentar promove interações variadas entre os sujeitos implicados em uma situação argumentativa, associa-se a necessidades sociais concretas e solicita dos participantes a seleção de modos específicos de organizar o pensamento e a linguagem, com base na articulação de variados recursos expressivos.

Ao assumir a perspectiva interacional e discursiva da argumentação, neste capítulo, propomos desenvolver práticas de ensino-aprendizagem por meio de projetos de letramento, que são compreendidos como uma modalidade de trabalho didático-

pedagógico que se origina de um interesse real na vida dos estudantes e envolve variadas práticas de linguagem (prática de oralidade, de leitura, de escrita e de análise linguística) que são constituídas em sociedade. Trata-se de um trabalho coletivo, que envolve professor e estudantes de modo que cada um possa desenvolver capacidades de linguagem, neste caso, particularmente as argumentativas.

A noção de "capacidade argumentativa" é definida por Azevedo (2019) para orientar os professores a compreenderem que se trata de uma capacidade específica que se desenvolve em função das interações que são realizadas pelos sujeitos em determinados contextos histórico-culturais. Por depender das construções que os sujeitos internalizam a partir das interações sociais, a capacidade argumentativa é caracterizada por ser uma condição humana (atividade social e cognitiva que inter-relaciona as linguagens à reflexão sobre os objetos do mundo); uma ação de linguagem (marcada pela oposição de ideias) e um tipo de expressão discursiva (atividade situada social e historicamente). Além disso, esse tipo de capacidade evolui no tempo, depende das experiências construídas ao longo das ações sociais e é transversal, por isso não pode ser desenvolvida com base em referências de uma única área de conhecimento (AZEVEDO, 2019; 2022), conforme explicado por Calhau no vídeo (em: 9'24" a 9'35").

Essa concepção é associada à de projeto de letramento, tal como propõe Kleiman (2010, p. 4), por "[...] ser considerado como uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem formal da escrita, transformando [os] objetivos" escolares. A autora complementa que "os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o 'conteúdo' [...], nunca o contrário", por isso, na experiência que se relata neste capítulo, a realidade dos estudantes e das famílias que integram a turma se constitui como ponto de partida para a composição do roteiro de atividades.

Em síntese, pretendemos possibilitar aos estudantes que participem de situações de argumentação nas quais construam relações entre "as práticas não escolares e as escolares", o que envolve "a observação e identificação de questões sociais", para que possam analisá-las a fim de encontrar meios para intervir nelas de maneira corajosa e realista (KLEIMAN, 2006, p. 31).

Para que cada um de nossos leitores possa compreender como desenvolvemos esse projeto de letramento, na sequência desta introdução, organizamos outras quatro partes nas quais incluímos: (i) as concepções de argumentação que sustentam a proposta; (ii) algumas das relações estabelecidas entre os letramentos de estudantes e professores; (iii) a maneira como a prática da automedicação foi abordada no projeto; (iv) a descrição das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Isso posto, apresentamos as considerações finais e as referências.

Como ensinar a argumentar?

Ensinar a argumentar é um objetivo perseguido no Ocidente desde a Antiguidade Grega, uma vez que os retores, entre os quais se incluem Protágoras e Górgias, por exemplo, precisavam ensinar a "arte retórica" a seus discípulos. Assim, rapidamente compõe-se uma disciplina que passa a integrar o programa das instituições de ensino e, logo, os exercícios e as provas retóricas passam a ser matéria de exame (BARTHES, 1975). Como vemos, as bases para se admitir que o ensino da argumentação acontece quando se tem pleno domínio dos recursos linguístico-discursivos são antigas e, na contemporaneidade, são reforçadas por documentos legais, como o Decreto nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, promulgado durante o Regime Militar, que definiu a redação dissertativa como parte integrante e obrigatória dos exames vestibulares e a matriz de avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2022). Há, contudo, duas diferenças importantes entre essas três visões distanciadas em mais de dois mil anos: no primeiro caso, o ensino da retórica se destinava ao uso social dessa arte pelos cidadãos

gregos; no segundo, trata-se de uma escrita artificial que apenas seria avaliada para classificar aqueles que podem ingressar em uma universidade.

Na proposta de ensino-aprendizagem que se encontra relatada neste capítulo, alinhamo-nos aos esforços que mantêm o ensino da argumentação como uma prática social de linguagem, por isso insistimos na oposição às técnicas restritas à realização de exercícios de construção de repertório de leitura, à apresentação de interpretações em relação a diferentes temas e ao treino de modelos de redação exigidos em exames ou concursos, tal como foi descrito por Piris (2020). Também procuramos nos integrar ao conjunto de trabalhos que visam ao desenvolvimento de letramentos por meio de práticas situadas, como em Barton (2007), Kleiman (2006), Cassany e Castellà (2010), Street (2013), Grácio (2016), Lave (2019), Piris e Calhau (2021) e Piris (2021).

A assunção desse posicionamento nos orientou a adotar que "[...] a argumentação está na interação" (GRÁCIO, 2016, p. 17), tal como foi explicado por Azevedo no vídeo que introduz este capítulo (em: 2'32" a 3'00"). Em outras palavras, entre as muitas definições possíveis para o ato de argumentar, entendemos que essa permite lidar diretamente com a multidimensionalidade da argumentação, pois são considerados os diferentes componentes constitutivos de uma prática de linguagem que possibilita a avaliação de um sujeito pelo outro, sempre que é considerado o modo como a palavra é mobilizada para persuadir, convencer ou explicitar uma concepção em distintos contextos sociais. No processo interacional, os argumentadores precisam apresentar razões para sustentar os pontos de vista escolhidos, a fim de que uma negociação de perspectivas possa ser concretizada.

Na teorização de Grácio (2016, p. 19), a "[...] negociação implica [...] pelo menos duas partes que interagem para eventualmente chegarem a um entendimento ou a uma finalidade de interesse mútuo [...]", por isso, mesmo no caso de não haver acordo, há progressão de visões de mundo. Aliás, é justamente quando há oposição de ideias entre os participantes que a interação

pode ser aprofundada, visto que será preciso selecionar justificativas para sustentar cada posição assumida em uma interação argumentativa.

Diante da confrontação de discursos, que acontecem sobretudo em situações controversas, entendemos que as dissensões potencializam a organização de práticas educativas apoiadas nos três eixos[1]: a dialogicidade, a criticidade e a reflexividade.

O eixo da dialogicidade diz respeito à alteridade constitutiva da argumentação, que requer certo distanciamento dialógico entre os pares, para que seja possível observar como as contraposições de ideias são articuladas e manifestadas. Durante as relações sociais que são estabelecidas nas interações argumentativas, cada sujeito é impulsionado a entender as demandas e os confrontos sociais, o que também promove o exercício político, além da contraposição de pontos de vista.

Na experiência relatada neste capítulo, professores e estudantes são colocados em situação de análise das circunstâncias sociais presentes na comunidade escolar, por isso são consideradas as condições históricas que determinam a realidade desse ambiente social e são acordadas as alternativas para que se tente influenciar o outro na revisão das práticas sociais frequentemente empreendidas. Esse modo de agir se predispõe a reconhecer os fatores que interferem nas situações de vida, promovendo uma visão crítica da sociedade.

O eixo da criticidade, por sua vez, propicia a compreensão dos atos discursivos e das contingências, visto que o raciocínio nos orienta a observar as razões dos acontecimentos, as finalidades que são estabelecidas pelos sujeitos sociais, bem como as consequências das ações humanas. Desse modo, a criticidade se vincula ao agir ético-prático que, na visão de Freire (2016), solicita ações que

[1] Esses três eixos foram propostos por Azevedo (2021) como uma síntese da avaliação de projetos de pesquisa em torno do ensino da argumentação, realizados na Universidade Federal de Sergipe.

comprometam cada um de nós com o mundo social, a fim de que seja possível construir "[...] uma realidade histórico-cultural humana, criada pelos homens e continuamente transformada por eles" (FREIRE, 2016, p. 66).

Disso decorre que, quando os estudantes passam a entender que as questões sociais impactam o exercício da cidadania, a construção de identidades e a maneira como as pessoas são incluídas/excluídas no ambiente escolar, por exemplo, eles podem efetivamente compreender o mundo no qual estão inseridos e agir sobre ele.

Já o eixo da reflexividade é o que permite um certo distanciamento epistemológico da prática e do reconhecimento das relações sociais e ideológicas (STREET, 2013), o que propicia a configuração de um tipo de raciocínio que nos leva a confrontar as razões dos acontecimentos e suas finalidades, assim como as temáticas decorrentes deles. A análise guiada pela reflexividade é a base necessária para haver processamento metadiscursivo e consequente problematização das questões sociais.

Para que essas ações de linguagem possam acontecer em seguimento a esses conceitos alguns requisitos didáticos se tornam necessários: 1. garantir o direito de argumentar na escola, uma vez que nem sempre o estudante tem permissão para apresentar interpretações da realidade e de textos diferentes daqueles que estão predefinidos pelo professor ou pelo livro didático, por exemplo; 2. planejar a configuração de situações argumentativas[2], em que os sujeitos implicados nelas possam se responsabilizar pelos enunciados; 3. promover a análise crítica da realidade social, a fim de que seja possível colocar os assuntos em questão tanto no ambiente escolar quanto fora dele; 4. prospectar modos de integração das práticas de oralidade, de leitura, de produção de

[2] Segundo Plantin (2008, p. 64), "[...] a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta. Em tal situação, têm valor argumentativo todos os elementos semióticos articulados em torno dessa pergunta. Em particular, as justificativas podem se fazer acompanhar de uma série de ações concretas, coordenadas pelas falas e visando tornar sensíveis as posições defendidas".

textos orais, escritos, multimodais e multissemióticos e de análise linguística/semiótica, tal como é proposto na *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018), com o escopo de proporcionar a consecução de um currículo mais integrado; 5. prever a participação dos estudantes em práticas de letramento que possibilitem agir pela linguagem, ou seja, criar contextos para que se possa intervir na realidade vigente.

No projeto de letramento que relatamos neste capítulo a partir da seção seguinte, é possível perceber que a professora, Maristela Felix, soube identificar uma questão social que estava afetando a coletividade, assim ela compôs perguntas instigadoras para motivar os estudantes a iniciar uma investigação que pudesse gerar contribuições e possibilitar a participação de cada um, bem como buscou articular saberes de bases distintas, para que o trabalho com a argumentação acontecesse a partir das interações estabelecidas entre diferentes sujeitos sociais. Partiu-se da vida, para haver a identificação de um tema de pesquisa que se alinhava aos conhecimentos científicos e, sobretudo, possuía potencialidade para contribuir com o bem-estar de crianças, de jovens e de adultos vinculados à turma.

Quais as relações existentes entre "[...] letramento docente e o letramento discente?"

Há múltiplas relações socioculturais que exigem de cada cidadão saber lidar com as demandas do cotidiano, e os estudantes podem estar envolvidos em muitas delas. A dificuldade está em determinar quais são seus reais interesses. Assim, cabe ao professor encontrar alternativas para viabilizar projetos de letramento destinados a promover a argumentação. A vida pode apresentar situações indicativas de algum problema imediato que afeta a vida dos estudantes e de suas famílias, como é o caso da automedicação. Contudo, embora o uso de remédios seja quase cotidiano, o termo especializado pode ser desconhecido dos discentes, por isso pode ser necessário contextualizar o assunto, por meio de vídeos, de

textos, de materiais variados e escrever a própria compreensão acerca da temática, uma vez que tais ações configuram um processo de letramento (KLEIMAN, 2009).

Um trabalho didático-pedagógico assim constituído torna a escola uma "agência de letramento" (KLEIMAN, 2006), pois não só ensina os estudantes a ler e a escrever com proficiência, mas cria condições para que novos papéis sociais sejam vividos em diferentes situações. Especificamente em situações argumentativas, as práticas sociais de linguagem são realizadas de maneira a solicitar dos sujeitos escolares a mobilização de certas capacidades argumentativas, tais como: saber se posicionar, refutar posicionamentos, defender um ponto de vista, questionar opiniões justificadas e negociar acordos. Quando o assunto da automedicação é colocado em questão, por exemplo, podem surgir em sala de aula diferentes pontos de vista, que precisam ser apreciados e justificados.

Quando um estudante assume um posicionamento, não temos a garantia de que consiga justificá-lo ou saiba interagir de maneira a fazer sua reflexão progredir diante do outro. Logo, para que consiga desenvolver suas capacidades argumentativas, é preciso que, no planejamento de ensino, estejam previstas atividades que viabilizem atos de linguagem favoráveis à efetivação dessas capacidades em situações concretas. Defendemos, assim, que as práticas de letramento se constituam como meios produtivos para que um *assunto em questão* seja explorado de diferentes maneiras e, ainda, possa possibilitar intervenções na própria comunidade com vistas a melhorar a vida das pessoas que a compõem.

Desse modo, quando o planejamento parte de uma situação que suscita desacordo, os estudantes podem participar de diálogos desencadeados por ela, praticar a escuta dos diferentes pontos de vista por parte de cada um dos envolvidos, bem como a avaliação de perspectivas em torno do assunto em questão. Isso colabora com a ampliação do letramento dos discentes, pois incentiva a alargar a compreensão da realidade vivida e a transcender os limites da sala de aula e da própria instituição escolar. Contudo, se falta ao

professor a formação para saber quais conteúdos selecionar e como compor propostas voltadas à prática da argumentação, são poucas as chances de esse tipo de trabalho se efetivar.

No Brasil, muito recentemente, a formação inicial de professores de Pedagogia e de Letras tem incluído disciplinas favoráveis à compreensão da relevância do letramento e da argumentação na prática didático-pedagógica dos licenciados (GATTI *et al.*, 2019). Quanto a isso, temos analisado as iniciativas desenvolvidas em pesquisas acadêmicas e profissionais, em propostas de PIBID e de Residência Pedagógica e ainda em projetos extensionistas voltados ao ensino da argumentação.

Defendemos que um docente interessado, tanto na formação inicial quanto nos eventos de formação continuada, pelo ensino da argumentação precisa considerar as próprias capacidades enquanto argumentador, a fim de se tornar sensível às necessidades dos estudantes. Em outros termos, um professor letrado argumentativamente pode contribuir mais com o desenvolvimento das capacidades dos discentes, uma vez que entende o valor do processo da escuta, do respeito aos turnos de fala, dos meios existentes para promover respostas justificadas, por exemplo.

Com isso, entendemos que o professor com formação adequada consegue reconhecer as diferentes dimensões da argumentação, assumir uma atitude reflexiva em relação à própria prática e assumir uma atitude dialógica com os educandos, encorajando-os a continuar aprendendo, bem como pensar em atividades que viabilizem "[...] a formação de um educando que argumenta de modo razoável. Para isso, ele precisa ter a ciência de que o papel que exerce não implica que seu direito de fala esteja acima do direito de fala [...]" dos estudantes (PIRIS; CALHAU, 2021, p. 144-145).

Ao promover o letramento dos estudantes, o professor possibilita a eles participar de situações reais de interação social de maneira a expandir o que se aprende na escola para o cotidiano, mesmo quando o professor não se faz presente. Assim, no contexto

do letramento e da argumentação, assumimos que a inserção do estudante em situações de linguagem que "[...] visam à democratização das práticas de leitura e escrita" possibilita a esse sujeito social "construir posicionamentos políticos dentro e fora da escola" (AZEVEDO, 2017, p. 1-2).

O ensino de argumentação nessa perspectiva concebe, então, que argumentar não é um processo neutro, por ser uma força social e persuasiva com função crítica (GRÁCIO, 2016). Isso nos faz reconhecer que as dimensões argumentativa e discursiva do ato de argumentar, quando combinadas, podem preparar o estudante para aprender a discordar do posicionamento do outro com civilidade, pois passa a compreender o valor das vozes em diálogo quando um retoma o discurso do outro durante a construção dos próprios posicionamentos.

Com Tinoco *et al.* (2021), concebemos que ensinar a argumentação com ênfase no letramento tem singularidades importantes, como gerar o deslocamento do foco meramente teórico dos gêneros discursivos para usos sociais da argumentação que se preocupem em não didatizar as abordagens pelo distanciamento dos reais usos sociais da linguagem. Para tanto, torna-se necessário possibilitar o trabalho colaborativo e ressignificar a concepção de aulas capitaneadas exclusivamente por professores, para que seja possível desencadear a "construção de saberes a respeito de posicionamentos que podem ser contrários, mas precisam apresentar razoabilidade de raciocínio para que sejam considerados plausíveis" (TINOCO *et al.*, 2021, p. 189).

Considerando essas discussões, reunimos as orientações seguintes para haver articulação entre letramento e argumentação em uma turma da educação básica.

Quadro 1 – Orientações seguidas para associar argumentação e letramento

1. Os projetos de letramento foram compostos por atividades favoráveis ao diálogo e, consequentemente, à interação argumentativa. 2. Os assuntos foram identificados coletivamente para que pudessem ser colocados em questão pela comunidade discente. 3. As práticas de interação argumentativa foram alinhadas aos conceitos relativos à argumentação, a fim de viabilizar uma leitura crítica da realidade. 4. O ambiente foi preparado para existir, na escola, a cultura da pluralidade intelectual e interpessoal por meio de projetos de letramento. 5. A discussão pública de questões controversas favoreceu o exercício da democracia. 6. As atividades foram planejadas de maneira a permitir aos estudantes mobilizar diferentes capacidades argumentativas em função de finalidades específicas e de interlocutores concretos. 7. Os estudantes participaram de práticas argumentativas nas quais ocorreram oposição enunciativa, análise discursiva da argumentação e do discurso argumentado, bem como o trabalho com variados tipos de conteúdos conceituais, procedimentais e didáticos. 8. A escrita e a leitura foram desenvolvidas dentro dos limites da escola, mas estavam voltadas à participação social e à formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Fonte: elaboração das autoras, baseada em Grácio (2016), Azevedo (2017), Piris e Calhau (2021).

Essas oito orientações estão apoiadas nos eixos dialogicidade, criticidade e reflexividade e materializam os requisitos didáticos de garantir o direito de argumentar na escola, planejar situações argumentativas, promover análise crítica da realidade social, inscrever a argumentação nas práticas de oralidade, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica e inserir os estudantes em práticas de letramento. Isso pode servir de referência para a elaboração de projetos de letramentos voltados a inúmeras práticas argumentativas sociais.

A automedicação é uma prática social polêmica?

Em situações cotidianas, deparamo-nos com práticas sociais que provocam posições distintas entre os sujeitos. Na realidade da

Escola Estadual Maria José Santos Souza, antiga escola Profa. Maria Hermínia Caldas, localizada em Nossa Senhora do Socorro, Sergipe, os estudantes e suas famílias não possuem fácil acesso a médicos. Frequentemente, em classe, são relatadas situações em que analgésicos, antigripais, antitérmicos e outros medicamentos são utilizados sem recomendação médica, tal como foi explicado por Leal no vídeo (em: 6'00" a 6'48"). Essa prática coincide com relatos de outras professoras que, em diferentes momentos formativos, identificavam situações similares em suas turmas, reforçando como a automedicação se intensifica como um problema de saúde pública.

Quando esse assunto foi colocado em questão em uma turma de 8º ano do ensino fundamental, confirmamos que a automedicação instiga pontos de vista divergentes. Enquanto, para uns, a prática de automedicar-se pode gerar riscos à saúde, sendo um tema crescente nos contextos midiáticos, para outros, não parece haver problema, principalmente em caso de sintomas corriqueiros que acometem o ser humano no dia a dia. Em outras palavras, é prática comum aos integrantes da comunidade escolar a ingestão de remédios sem prescrição médica para tratar dores, gripes e resfriados, em geral. Logo, é importante que o professor identifique possíveis assuntos que partam da necessidade da comunidade e localize conhecimentos específicos sobre eles, para estimular a participação efetiva dos estudantes em práticas de letramento.

Conforme sabemos, a automedicação é definida como uma prática pela qual indivíduos consomem medicamentos sem a prescrição, a orientação, o diagnóstico e o acompanhamento de um/a médico/a ou de outro profissional habilitado, como, por exemplo, o dentista ou o farmacêutico (BRASIL, 2010). O intuito da automedicação é o de abrandar sintomas ou de servir de tratamento para a cura de doenças (ALVES; MALAFAIA, 2014). Desse modo, há variadas maneiras de recorrer à automedicação, seja por meio de medicamentos manipulados – produzidos para venda em farmácias; por meio de medicamentos industriais –

produzidos em indústrias; ou por meio de remédios caseiros – produzidos com plantas medicinais em ambiente doméstico (BRASIL, 2010).

De acordo com Pelicione (2005), uma vez administrado de forma correta, o medicamento serve para diagnosticar, preservar, proteger as pessoas diante de sintomas e de doenças que afetam a humanidade. Contudo, a utilização de medicamentos sem prescrição pode ser um problema de saúde pública, visto que pode ocasionar reações adversas naqueles que os consomem (PELICIONE, 2005).

A prática da automedicação é motivada por fatores culturais, econômicos, políticos e sociais. Um exemplo disso é a prática cultural de pessoas não especializadas, como parentes, amigos e, até mesmo, balconistas de farmácia, indicarem "medicamentos ideais" para a "cura" de doenças, como dor de cabeça, febre, inflamações na garganta ou alergias.

Além disso, "[...] o processo de globalização da economia desvincula o estado da condição de força motriz do desenvolvimento socioeconômico, e o ajustamento das contas internas resulta numa redução dos investimentos sociais, entre eles, os gastos com saúde" (LOYOLA FILHO *et al.*, 2002, p. 56), provocando a deficiência do sistema de saúde. Assim, a população opta por realizar a prática de automedicar-se, em vez de esperar horas ou meses por uma consulta no hospital, devido à grande demanda recebida pelo sistema público de saúde.

Outro fator que contribui, de forma controversa, para o desenvolvimento frequente da prática de se automedicar é o acesso às plataformas digitais. De um lado, há a difusão da informação, promovendo o acesso da população e, por outro, há veículos de comunicação que se utilizam de pessoas de reconhecimento social, como atrizes, cantores, atletas, para divulgar tratamentos milagrosos, como redutores de peso, calmantes, cremes inibidores de rugas e celulite, entre outros (PELICIONE, 2005). Em síntese,

> [...] se, por um lado, a automedicação responsável e correta pode representar economia ao indivíduo e ao sistema de saúde como um todo, por outro, ao adquirir medicamentos inadequados, além de considerar os riscos de não tratar de maneira correta, e os efeitos adversos, o indivíduo tem um gasto desnecessário, que pode ser relevante dado o baixo poder aquisitivo de algumas camadas da sociedade (PELICIONE, 2005, p. 22).

Logo, o uso de medicamentos sem a prescrição de um especialista é uma situação da vida cotidiana que pode servir de recurso para pôr um assunto em questão em sala de aula, como também é uma situação que pode provocar diferentes posicionamentos. Por essa razão, a automedicação afigura-se como uma questão social polêmica que pode receber tratamento didático para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, por meio de práticas de letramento que levem em consideração os diferentes posicionamentos dos discentes em relação a esse problema social, o (re)conhecimento dos riscos de se automedicar, bem como a propagação de conhecimentos científicos entre os estudantes com vistas a colaborar com as práticas sociais que cada um pode realizar em suas comunidades em torno da temática discutida.

Que práticas escolares são desenvolvidas em um projeto de letramento voltado ao ensino da argumentação?

Considerando a recorrência da prática da automedicação e a potencialidade dela para aprimorar capacidades de linguagem de estudantes em diferentes níveis da educação básica, desenvolvemos esse projeto de letramento em três etapas, conforme consta no Quadro 2 e foi explicado por Felix no vídeo (em: 3’09” a 5’49”).

Quadro 2 – Etapas do projeto de letramento

ETAPA	OBJETIVO(S)	ATIVIDADES
1ª) Sensibilização e contextualização do projeto junto aos estudantes.	Discutir o projeto com os estudantes, para sensibilizá-los e engajá-los no desenvolvimento das atividades.	Conversa inicial acerca do uso de medicamentos nas famílias. Apresentação do assunto em questão por meio de vídeo. Problematização da prática de automedicação. Organização dos estudantes em equipes para o desenvolvimento das atividades do projeto.
2ª) Ampliação de conhecimento sobre a automedicação.	Conhecer conceitos, orientações, opiniões e argumentos contrários e favoráveis à automedicação.	Leitura de gêneros textuais variados. Discussão sobre a temática em grupo.
3ª) Produção de novos conhecimentos sobre a automedicação para ampla divulgação.	Mapear o uso de medicamentos sem prescrição médica pelos estudantes da escola. Conhecer os remédios caseiros mais utilizados pelos estudantes da escola e para quais tipos de doenças são empregados. Ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes participantes do projeto e colaborar com o uso adequado desses remédios pela comunidade escolar.	Realização de pesquisa junto aos estudantes dos 7º, 8º, e 9º anos. Roda de conversa sobre a temática. Estudo de informações relativas ao assunto em questão Produção de folheto explicativo sobre uso de remédios caseiros para socializar em grupos de WhatsApp e demais redes sociais.

Fonte: elaboração das autoras.

Na primeira etapa do projeto, após a discussão inicial acerca do uso de diferentes medicamentos nas famílias, ocorreu a contextualização da prática de automedicação por meio do vídeo

CEPID CRID[3]. As informações contidas nesse produto audiovisual geraram a problematização da questão pelos estudantes. Para contribuir com essa fase do trabalho, em diferentes momentos, a professora fez alguns questionamentos[4].

Durante essa etapa, os estudantes demonstraram interesse pelo assunto em questão e a maioria relatou que a automedicação é algo recorrente em seu contexto familiar. Quanto às razões para que o uso de medicamento aconteça de maneira não orientada, a opinião da turma ficou dividida entre a facilidade de acesso a medicamentos sem receitas médicas, associada à dificuldade de acesso a médicos: um problema bastante experienciado na comunidade onde a instituição escolar está situada. Também citaram outros motivos, como: "falta de dinheiro para ir ao médico", "recomendação dos pais", "comodismo" e "vício em tomar remédios".

Na discussão, os discentes explicitaram conhecer alguns dos riscos da prática de automedicação, sendo que alguns relataram reações adversas (como desmaios e mal-estar) decorrentes do uso de remédios sem prescrição médica. Diante dessa familiaridade com o problema, propusemos a realização de um projeto de letramento. Após a explicação das etapas, listadas no Quadro 2, os discentes se entusiasmaram com a proposta e passaram a se envolver nas ações. conforme o que foi combinado com as três equipes de trabalho.

Na etapa de ampliação de conhecimentos da turma sobre a automedicação, desenvolvemos práticas de leitura a partir de

[3] CEPID CRID. Automedicação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dcAY47UWBik. Acesso em: 29 mai. 2022.

[4] Questionamentos da professora: qual é a temática apresentada no vídeo? Em sua opinião, dentre as justificativas apresentadas no vídeo, qual é a principal razão para que as pessoas façam uso de remédios sem prescrição médica? Em sua família, é comum tomar remédios sem prescrição médica? Que outros motivos levam as pessoas a tomar remédios sem orientação médica? Tente indicar algumas diferenças entre os remédios que são utilizados em sua vida cotidiana? Quais são os riscos de se usar remédios sem prescrição médica?

gêneros textuais variados (notícias, anúncios, infográficos e tirinhas), organizadas em "um rodízio de leitura". Desse modo, os estudantes tiveram acesso aos textos e houve a oportunidade de ler e de fazer anotações de informações relacionadas à temática (conceito, riscos, orientações, opiniões controversas). As diferentes linguagens presentes nos materiais utilizados colaboraram com a construção de diferentes posicionamentos acerca do assunto em questão, durante as discussões orais realizadas entre eles.

Na etapa de produção de novos conhecimentos, inicialmente, elaboramos um questionário para compor um mapeamento da prática de automedicação na comunidade escolar. Esse questionário investigou o uso de remédios farmacêuticos e de remédios caseiros entre os estudantes da citada escola. Com base nas questões utilizadas, foram conhecidos os tipos e os nomes de medicamentos já utilizados pelos discentes sem prescrição médica, para quais doenças eles costumam ingerir esses medicamentos e quais remédios caseiros eles usam ou já usaram.

Devido às limitações de tempo e de recursos, esse mapeamento foi realizado pelos estudantes junto aos colegas da escola, por amostragem entre as turmas dos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Assim, cada equipe ficou responsável pela aplicação da pesquisa em duas turmas desses anos de ensino, com o consentimento prévio dos colegas professores da instituição. Os estudantes tiveram de lidar com o desafio de aplicar um questionário impresso, o que tornou mais difícil o tratamento dos dados, uma vez que muitos discentes não tinham celular e poucos tinham acesso à internet.

Com relação aos medicamentos farmacêuticos, os resultados foram semelhantes aos manifestados pela turma: os estudantes da escola já ingeriram diversos tipos de remédios, sem prescrição médica, em caso de problemas de saúde de graus variados de gravidade. Quanto aos remédios caseiros, os resultados mostraram usos bem diversificados e constantes entre os entrevistados, tal como foi explicado por Leal no vídeo (em: 6'50" a 8'02"). Dentre eles, três remédios foram citados com maior recorrência (chá de

boldo, de camomila e de erva cidreira) e foram os remédios selecionados pelas equipes do projeto para produção de folhetos explicativos com orientações sobre o uso adequado, as funções medicinais e as contraindicações. Posteriormente, esses folhetos foram divulgados nas redes sociais da escola e dos estudantes.

Os resultados da aplicação dos questionários serviram de base para a participação dos estudantes em uma roda de conversa, realizada em torno da seguinte questão argumentativa: "De que maneira a automedicação impacta a saúde das pessoas? Justifique." Isso possibilitou compor justificativas que se apoiavam apenas de experiências pessoais e, posteriormente, se fundamentaram em estudos realizados em torno do perfil de cada tipo de medicação (industrializados e caseiros).

Apesar de os estudantes conseguirem elaborar concordância ou discordância quanto à automedicação a partir de razões que são compartilhadas socialmente, identificamos falta de diversidade na composição dos argumentos. Ao justificar os posicionamentos, eles apenas se esforçam para defender a própria posição, levando em conta outros posicionamentos possíveis, e exemplificam um remédio específico quando apoiam o uso de um tipo de medicação.

Na etapa final, visando à ampliação das capacidades de linguagem dos estudantes participantes do projeto, bem como a colaboração para o uso adequado de remédios caseiros pela comunidade escolar, ocorreu, no laboratório de informática da escola, o levantamento de informações em torno dos três remédios caseiros mais citados (chá de boldo, de erva cidreira e de camomila), foi realizada uma entrevista oral com um familiar, que serviu de referência para a produção de um folheto explicativo (Figura 1), com orientações para o uso adequado dos remédios, para ser divulgado em grupos de WhatsApp e em outras redes sociais.

Figura 1 – Folhetos explicativos produzidos pelas equipes do projeto

Fonte: material produzido durante a execução do projeto.

Os folhetos seguiram a estrutura acordada com os grupos e foram inicialmente divulgados no contexto familiar dos estudantes. Além de servir como um registro de todas as discussões e de informações coletadas ao longo do projeto de letramento, os folhetos resgataram saberes populares que foram valorizados socialmente. Essa atividade exigiu de cada equipe capacidades cognitivas variadas, como: comparar, selecionar e sintetizar informações sobre o uso dos remédios caseiros, mas principalmente possibilitou a participação dos estudantes em diferentes práticas letradas, durante a produção do gênero folheto explicativo. Além disso, o modo como esse recurso textual foi composto e divulgado permitiu atingir leitores com diferentes graus de proficiência em leitura.

O percurso trilhado ao longo do projeto oportunizou: colocar um assunto em questão (a automedicação), promover diálogos entre diferentes sujeitos sociais, contribuir com a reflexão em torno dos riscos de se usar remédios sem prescrição médica, possibilitar a comparação de opiniões controversas, interagir

argumentativamente e intervir efetivamente na realidade local. Durante o levantamento de informações, os estudantes praticaram a leitura e a escrita com diferentes finalidades, sem perder de vista o escopo de oferecer à comunidade escolar um produto que pudesse colaborar com o bem-estar de todos.

Ao longo desse percurso, algumas dificuldades foram inevitáveis. Destacamos o desafio em manter o cronograma de atividades escolares devido às inúmeras interrupções das aulas por motivos variados; a ausência de recursos digitais impediu contar com recursos que viabilizam a integração de informações; a concorrência no uso do laboratório de informática da escola afetou a sequência das atividades, além de impedir que os formulários para mapeamento de informações, junto aos estudantes da escola, fossem aplicados *online*.

Somado a isso, avaliamos que o fato de a prática argumentativa não ser comum nem frequente na escola, gerou inibição dos estudantes na expressão de suas opiniões. Isso nos fez refletir acerca da importância da formação do professor para a mediação das práticas argumentativas em sala de aula, tendo em vista que o letramento docente colabora diretamente no planejamento das ações didáticas e no acompanhamento dos discentes ao longo das interações argumentativas.

Durante a produção do vídeo que acompanha este capítulo, percebemos também que as variadas atividades realizadas no decorrer do projeto de letramento, embora possam ser aprimoradas, asseguraram inúmeras relações dialógicas, a organização de opiniões justificadas pelos estudantes em torno da automedicação e a produção de um material que pode ter impacto social. Ao longo do desenvolvimento desse processo de ensino-aprendizagem, as práticas discentes geraram reflexões que fizeram a professora aprofundar o entendimento relativo às possibilidades para o ensino da argumentação acontecer em associação às práticas de letramento na educação básica. Trata-se de um outro produto que complementa as reflexões contidas neste capítulo, além de se constituir como um produto polifônico, multissemiótico e marcado pela pluralidade de perspectivas.

Considerações finais

A proposta desenvolvida na Escola Estadual Maria José Santos Souza, com a turma do 8º ano do ensino fundamental, possibilitou a prática da argumentação por parte dos estudantes pelas diferentes razões: 1. aprenderam como colocar um assunto em questão a partir das experiências vividas dentro e fora da escola; 2. mobilizaram distintas capacidades argumentativas, como posicionar-se em relação a uma temática, justificar um posicionamento, negociar posicionamentos mesmo diante do dissenso; 3. participaram de variadas práticas letradas; 4. produziram um folheto para intervir positivamente na realidade da comunidade escolar, visto que oferecem orientações para as pessoas que fazem uso de remédios caseiros.

Observamos, ao longo do projeto de letramento realizado, que o ensino de argumentação requer do professor conhecimentos específicos que precisam ser ampliados. Em geral, isso não tem sido oferecido na formação inicial, uma vez que são poucas as opções de formação continuada, por isso esse profissional precisa se dedicar bastante para que possa contribuir com o desenvolvimento dos estudantes. Assumimos, por fim, que alternativas podem ser encontradas, mesmo quando são enfrentadas dificuldades na escola, pois o empenho de professores e estudantes em participar da vida em sociedade, com base em um planejamento minucioso que prevê a cooperação de todos em práticas situadas, tem sido produtivo na superação de distintos desafios.

https://youtu.be/RCnhVUXeAGg

Referências

ALVES, Tarine de Araújo; MALAFAIA, Guilherme. Automedicação entre estudantes de uma instituição de ensino superior de Goiás. **ABCS Health Sciences**, v. 39, n. 3, p. 153-159, jul. 2014. Disponível em: https://www.portalnepas.org.br/abcshs/article/view/649. Acesso em: 12 nov. 2022.

AZEVEDO, Cristina Michelan de Azevedo. Possibilidades pedagógicas para a articulação entre argumentação e letramento. *In*: Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 11, Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão. **Anais** [...], São Cristóvão, SE, 2017.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. *In*: VITALLE, María Alejandra *et al*. (orgs.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019. p 167-193.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; MARIANO, Marcia Regina Curado Pereira; TINOCO, Glícia Azevedo. Argumentação em projetos de letramento: aspectos didáticos e sociais. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje**: modelos teóricos e analíticos. Natal: EDUFRN, 2020. p. 170-201.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Práticas pedagógicas e ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes. **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 155-188.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Como desenvolver capacidades argumentativas**: Guia teórico-prático para professores de educação básica. Sergipe, 2022. DOI: 10.13140/RG.2.2.36838.70722

BARTHES, Roland. A Retórica Antiga. *In*: COHEN, Jean *et al*. **Pesquisas de Retórica**. Tradução: Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975. p. 147-221.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2. ed. Malden: Blackwell Publishing, 2007.
BRASIL. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **O que devemos saber sobre medicamentos**, Brasília, 2010. Disponível em: https://bit.ly/3GdJ6Kc. Acesso em: 12 nov. 2022.
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
BRASIL. **A redação do ENEM 2022** - Cartilha do participante. Brasília: Inep/MEC, 2022.
BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.
CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep M. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.
FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
GATTI, Bernardete Angelina *et al*. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.
GRÁCIO, Rui Alexandre. Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar. **Comunicação e Sociedade**, Braga, v. 16, p. 101-122, 2009.
GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
KLEIMAN, Angela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 409-424, 2006.
KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.
KLEIMAN, Angela. Projetos de letramento na educação infantil. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

LAVE, Jean. **Learning and everyday life**: access, participation and changing practice. New York: Cambridge University Press, 2019.
LOYOLA FILHO, Antônio Ignácio de; UCHOA, Elizabeth; GUERRA, Henrique L.; FIRMO, Josélia O. A.; LIMA-COSTA, Maria Fernanda. Prevalência e fatores associados à automedicação: resultado do projeto Bambuí. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 55-62, 2002. Disponível em: https://bit.ly/3tnN3nV. Acesso em: 12 nov. 2022.
PELICIONE, Américo Focesi. **Padrão de consumo de medicamentos em duas áreas da Região metropolitana de São Paulo**, 2001-2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – concentração em Epidemiologia, Faculdade de Saúde Pública, São Paulo, 2005. Disponível em: https://bit.ly/3DXQ5Ea. Acesso em: 12 nov. 2022.
PIRIS, Eduardo Lopes. (Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. **Revista Iberoamericana de Argumentación**, Madrid, v. 20, p. 30-56, 2020. DOI: 10.15366/ria2020.20.002.
PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes. **Estudos de 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 social de linguagem. *In*: MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Letramento e argumentAÇÃO:** o ensino de argumentação como prática social. São Paulo: Pontes, 2021. p. 143-165.
RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto do ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.
STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.
TINOCO, Glícia Azevedo; FERNANDES, Vaneíse Andrade; SILVA, Romerito José. Ensino de argumentação sob a perspectiva do

letramento. *In*: MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. de. **Letramento e argumentAÇÃO:** o ensino de argumentação como prática social. São Paulo: Pontes, 2021. p. 167-192.

Sobre as autoras e os autores

Ana Lúcia da Silva Piaia - licenciada em Letras - Português e Literatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW, em 2017. Licenciada em Pedagogia - Segunda Licenciatura pela UniFAEL de Chapecó/RS, em 2018. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, em 2020 e Pós-Graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial, em 2022. Atua como professora de Língua Portuguesa na rede de ensino fundamental do município de São Leopoldo e como educadora social na Associação APAE/SL no município de São Leopoldo. E-mail: anapiaia2812@gmail.com

Ana Patrícia Sá Martins - Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). É líder do Grupo de Pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas, registrado no diretório do CNPq (MELP). Atua como professora adjunta no Departamento de Letras, e como professora permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), ambos da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA). E-mail: anamartins1@professor.uema.br

Anderson Carnin - Professor de língua portuguesa. Mestre e Doutor em Linguística Aplicada. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, atuando na linha de Pesquisa "Linguagem e Práticas Escolares". E-mail: anderson.carnin@gmail.com;

Anna Júlia Cardoso Dornelles - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sendo bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: annajulia.c.d@hotmail.com

Dorotea Frank Kersch - professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, tendo antes atuado na escola básica. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Sua pesquisa foca-se em ensino de língua portuguesa, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, formação de professores, identidade e atitudes linguísticas. E-mail: doroteafk@unisinos.br

Francisco Geoci da Silva - Graduado em Letras - Língua portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Estudos da Linguagem (PPgEL-UFRN). Doutorando em Estudos da Linguagem (PPgEL-UFRN). Professor da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC-RN). E-mail: geocidasilva@gmail.com

Glícia Azevedo Tinoco - Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), professora associada da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT/UFRN), professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), mais especificamente na área de Linguística Aplicada, e do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), sendo, atualmente, coordenadora da unidade de Natal do ProfLetras. E-mail: glicia.tinoco@ufrn.br

Jaqueline Flor - licenciada em Letras - Português e Literatura na Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS) em 2005. Pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, na Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT, em 2012. Atualmente é professora de Língua Portuguesa nas redes de ensino municipal do ensino fundamental nos municípios de Portão e de São Leopoldo/RS. E-mail: jaqueflor1974@gmail.com

Jucenilde Thalissa de Oliveira - Graduada em Ciências Biológicas Licenciatura - UEMA. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão - PPGE/UEMA. E-mail:jucenilde_oliveira@hotmail.com

Isabel Cristina Michelan de Azevedo - É graduada em Pedagogia e Letras, mestre em Comunicação e Letras e doutora em Letras, com estágio pós-doutoral na Universidade de Buenos Aires (UBA). Atua como professora do DLEV, PPGL e Profletras da Universidade Federal de Sergipe, campus São Cristóvão, na formação inicial de professores de Língua Portuguesa e na formação continuada de egressos dos cursos de Letras e Pedagogia. É líder do Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA/CNPq) e colíder do Grupo ELAD (Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso). Tem larga experiência na educação básica, pública e privada, com atuação nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio, na gestão escolar de unidade e rede de ensino. E-mail: icmazevedo2@gmail.com

Isadora Oliveira do Nascimento - Graduada em Direito pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Administração Pública pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestra em Ensino (POSENSINO - IFRN/UERN/UFERSA). Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPgEl - UFRN).

Assistente em Administração da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: isadora.nascimento@ufersa.edu.br

Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques - Graduada em Letras, Especialista em leitura e produção de textos, Mestre em Estudos da Linguagem e Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Cursou Pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. É também professora formadora da Rede de Ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa no RN, Membro fundadora da Cátedra Paulo Freire do RN e do Comitê Gestor de Alfabetização e letramento do RN. E-mail: ivoneidebezerra@gmail.com

Maiara Dalpiaz dos Santos - Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sendo bolsista PROSUC/CAPES. E-mail: maiaradalpiaz1997@gmail.com

Márcia Mendonça - Docente do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp (área de língua materna), com mestrado e doutorado em Linguística. Centra suas pesquisas em (Multi)letramentos, ensino-aprendizagem de língua materna, materiais didáticos, organização curricular, análise linguística, formação de professores e letramentos do mundo do trabalho. Realiza assessorias a instituições de ensino, Ongs e órgãos públicos no tocante a políticas públicas de educação, organização curricular, formação de professores e análise e elaboração de materiais didáticos. Coordenou, com outros colegas, o Subprojeto Letras do PIBID Unicamp, iniciado em 2014 e lidera o grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e ensino de língua portuguesa, certificado pelo CNPQ. Atualmente é Coordenadora Acadêmica da COMVEST (Unicamp), sendo responsável pela coordenação de bancas do vestibular desta universidade. E-mail: mendmar@unicamp.br

Maristela Felix dos Santos - É graduada em Letras e em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), mestre em Letras (PROFLETRAS/UFS), doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). É professora da Rede Estadual Pública de Educação Básica de Sergipe. Tem experiência na produção de material didático para o ensino de língua portuguesa e no exercício da docência na mesma disciplina nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. E-mail: maristelaufs@yahoo.com.br

Nathália Luísa Giraud Gasparini - Professora de língua inglesa, língua portuguesa e literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga. Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Capes). E-mail: nathalialggasparini@gmail.com

Polliana Farias Véras Costa - Mestre em Recursos Aquáticos e Pesca - UEMA. Graduação em Biologia Licenciatura - IFMA. Pesquisadora na Área de Educação Ambiental e Professora da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. E-mail: pollianafarias15@gmail.com

Rafael Mota - Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É servidor público da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, onde atua como formador de professores do Programa Mais Paic e do Programa Foco na Aprendizagem. Atualmente, é membro do grupo de pesquisa Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa (MELP/CNPq), onde desenvolve pesquisas sobre práticas de análise linguística/semiótica na Educação Básica. É autor dos fascículos "Descritores do Spaece na Sala de Aula". E-mail: orafael.mota@gmail.com

Soade Pereira Jorge Calhau - É graduada em Letras com ênfase em Português, Literatura e Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC-BA), Especialista em mídias na Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESC), doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações (PPGL/UESC). Tem experiência em docência na educação básica há mais de 16 anos, em todas as etapas do ensino. E-mail: soade_pereira@hotmail.com

Stepheson Ray de Oliveira - É graduado em Pedagogia pela Universidade Potiguar (UNP), Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), é especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática numa perspectiva transdisciplinar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mestrando em Estudos da Linguagem – PPgEL/UFRN – e membro do Grupo de Pesquisa Letramentos Educação e Identidade (IFRN). E-mail: pedstepheson@gmail.com

Vanesca Carvalho Leal - É doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2021). Graduou-se em Letras Vernáculas pelo Centro Universitário Ages (2010). Desde 2019, é membro do Grupo de Pesquisas

em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA). Tem experiência na área de educação básica, com ênfase em ensino-aprendizagem. Atua como Professora no Município de Paripiranga/BA, desde 2009. E-mail: vanesca_letras6@hotmail.com

Wesley Rodrigo Pedroza da Silva- Graduado em Letras/Língua Portuguesa pela UFRN. Mestre em Letras (Profletras-UFRN). Doutorando em Estudos da Linguagem (PPgEL-UFRN). Professor da Educação Básica na Rede Pública do Estado do RN e do Município de Natal-RN. E-mail: wesley.pedroza.063@ufrn.edu.br