

Artigo / Article

Ensino de argumentação e leitura crítica da mídia: uma proposta para o desenvolvimento da capacidade argumentativa

Teaching argumentation and critical reading of the media: a proposal for developing argumentative capacity

Alexandre Marques Silva 

Universidade de São Paulo, Brasil

alexandremarques@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-8719-7306>

Recebido em: 30/04/2023 | Aprovado em: 03/09/2023

Resumo

Os atuais estudos sobre ensino de argumentação vêm apontando para as dificuldades encontradas por professores no desenvolvimento da capacidade argumentativa de seus estudantes. Sendo assim, apresentamos uma proposta de ação já realizada com estudantes da 3ª série do Ensino Médio, com o objetivo de que essa experiência possa, de algum modo, contribuir para o fazer docente, indicando as potencialidades emergentes da combinação entre os procedimentos metodológicos da leitura crítica da mídia e o ensino de argumentação, a fim de torná-lo mais significativo e capaz de suplantar a perspectiva instrumental, voltada quase que exclusivamente ao treinamento para avaliações externas. Nossas análises pautam-se em dois anúncios das sandálias havaianas e, além do recurso aos documentos oficiais, estão respaldadas nos trabalhos de Azevedo (2022, 2016 e 2019), Piris (2021), Baccega (2013 e 2009), Freire (2001 [1959] e 1983), Marcuschi (2007), Wilson (2013), Kellner e Share (2008). Ao final, as análises permitiram confirmar que nossa proposta resultou, junto ao grupo em que o trabalho fora realizado, a potencialização de sua capacidade argumentativa, a qual foi atestada em suas produções orais e escritas.

Palavras-chave: Leitura midiática • Estratégias argumentativas • Texto publicitário • Educação básica • Ensino médio

LINHA D'ÁGUA

Todo conteúdo da *Linha D'Água* está sob Licença Creative Commons CC BY-NC 4.0.

Abstract

Current studies on teaching argumentation have pointed to the difficulties teachers face in developing their students' argumentative capacity. Therefore, we present a proposal for action already carried out with 3rd year high school students. This experience aims to contribute, in some way, to teaching, by indicating the emerging potential of the coordination between the methodological procedures of reading media criticism and the teaching of argumentation, in order to make it more meaningful and capable of supplanting the instrumental perspective, focused almost exclusively on training for external evaluations. Based on two advertisements for *Havaianas* sandals, in addition to official documents, our analyses is supported by the works of Azevedo (2022, 2016 and 2019), Piris (2021), Baccega (2013 and 2009), Freire (2001 [1959] and 1983), Marcuschi (2007), Wilson (2013), Kellner and Share (2008). As such, the analyses allowed us to confirm that our proposal resulted in the group in which the work was carried out, enhancing their capacity for argumentation, which was attested in their oral and written productions.

Keywords: Media Literacy • Argumentative strategies • Advertising • Basic education • High school

Introdução

Vivemos em um tempo no qual os meios de comunicação, como instâncias privilegiadas de socialização entre os indivíduos, vêm ocupando centralidade nos processos de interação humana. Em função disso, sua influência se estende para além dos limites das telas e passa a integrar, sistematicamente, as salas de aulas, razão pela qual a leitura crítica da mídia torna-se requisito fundamental à adequada compreensão das mensagens, que velozmente circulam em nossa sociedade, tornando imperativo sua inserção em projetos de educação.

No processo de formação integral de estudantes da educação básica, sobretudo após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹, em 2017, a argumentação tem ocupado um lugar de significativa relevância. Ademais, sob uma perspectiva bastante instrumental (e, em certa medida, também mercadológica), os estudos da argumentação no segmento básico da educação ganharam destaque pelo fato de que, desde o advento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, muitas instituições de ensino têm mobilizado

¹ Não ignoramos a importância dada ao ensino da argumentação em outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) nos quais já se apresenta a preocupação com o trabalho dos professores, destacadamente nesta passagem: “os aspectos polêmicos inerentes aos temas sociais, por exemplo, abrem possibilidades para o trabalho com a argumentação – capacidade relevante para o exercício da cidadania, através da análise das formas de convencimento empregadas nos textos, da percepção da orientação argumentativa que sugerem, da identificação dos preconceitos que possam veicular no tratamento de questões sociais, etc.” (Brasil, 2000). No entanto, mais contemporaneamente, com a promulgação da BNCC, houve significativa movimentação das instituições de ensino e também das editoras de material didático em rapidamente se adequarem às demandas preconizadas por esse documento, em especial, no que se refere ao ensino da argumentação.

esforços no sentido de preparar seus estudantes para atingirem notas máximas nas avaliações e, em especial, na de Redação. Sendo assim, há, do ponto de vista da construção do currículo escolar – sobremaneira, em instituições que tomam esse exame como parâmetro (quase exclusivo) de qualidade –, generalizada tendência à hipervalorização do ensino de gêneros argumentativos desde os anos finais do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio, com destaque para a redação de vestibular, também denominada texto dissertativo-argumentativo. Sob essa mesma perspectiva, Piris (2021, p. 135) aponta para o relevante fato de que a prática da redação dissertativa dirigida para o sucesso nos vestibulares e exames de larga escala impõe limitações às múltiplas possibilidades de ensino de argumentação nas aulas de língua portuguesa.

Todavia, embora não ignoremos que o aspecto instrumental é aquele que mais de perto interessa à grande parte das instituições de ensino e também a seus estudantes, consideramos os estudos da argumentação, entendida aqui como recurso fundamental ao sucesso das negociações às quais a vida em sociedade nos impõe, essenciais ao desenvolvimento de habilidades que permitam aos indivíduos atuarem nessa mesma sociedade de forma crítica, propositiva, ética e cidadã. Ainda apoiados na discussão realizada por Piris (2021), associamo-nos à perspectiva desse autor no que tange ao trabalho com argumentação,

[...] é preciso conceber a argumentação também em uma perspectiva discursiva, ou seja, levar em considerações as condições de emergência dos discursos num dado contexto sócio-histórico, relacionando as estratégias de construção da persuasão e da adesão com as posições ideológicas que os discursos produzem e fazem circular nas mais variadas práticas discursivas (Piris, 2021, p. 137).

Mesmo reconhecendo o caráter interdisciplinar dos estudos da argumentação, não podemos perder de vista que essa é uma demanda quase compulsória dos professores de Língua Portuguesa e, segundo nossa proposta analítica, entendemos ser relevante discutir, no interior desse processo, como os procedimentos de leitura crítica da mídia podem ser fortes aliados no ensino de argumentação. Como fundamento dessa discussão, Baccega (2009) aponta para o importante fato de que

As tradicionais agências de socialização – escola e família – vêm se confrontando, nos últimos tempos, com os meios de comunicação, que se constituem em outra agência de socialização. Há entre elas um embate permanente pela hegemonia na formação dos valores dos sujeitos, buscando destacar-se na configuração dos sentidos sociais. Essa disputa constitui o campo comunicação/educação (educomunicação), que propõe, justifica e procura pistas para o diálogo entre as agências. Nesse campo se constroem sentidos sociais novos, renovados, ou ratificam-se mesmos sentidos com roupagens novas. Tudo isso ocorre num processo dialógico de interação com a sociedade, lugar da práxis que desenha e redesenha os sentidos, no caminho da tradição ou da ruptura, do tradicional ou do novo, da permanência ou da mudança (Baccega, 2009, p. 20-21).

Ademais, é reconhecido que, ao longo do processo de escolarização, a produção escrita “deve formar jovens produtores eficientes de textos de diferentes gêneros. Mas nossa realidade revela que temos fracassado nesse aspecto” (Pereira; Neves, 2012, p. 111). Partindo da

constatação apresentada pelas autoras, entendemos que o ato de escrever está intrinsecamente relacionado aos de falar e ler, por meio dos quais os estudantes também passam a construir dado repertório sociocultural, que lhes servirá como ponto de ancoragem para o estabelecimento de representações e de significações para a realidade na qual eles estão direta ou virtualmente inseridos. Nesse sentido, é imperativo considerar que a escola, desde há muito, deixou de ser o espaço exclusivo de socialização e de construção (ou da tradicional transmissão irrefletida) de conhecimentos, tendo como principais coparticipantes desse processo redes sociais como YouTube, Twitter, Facebook e *TikTok*, nas quais a própria dinâmica dos suportes implica que a velocidade das informações apresentadas desenvolva na audiência uma postura passiva e pouco resiliente à complexidade que caracteriza os processos de aprendizagem. Com isso, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, não há pretensão de forjar inimigos ou de culpabilizar a tecnologia pelo (possível baixo) rendimento dos estudantes, mas de entender que dessa situação, a qual está posta, emerge a necessidade de (e a oportunidade para) que todo o ecossistema educacional se (re)orienta no sentido de reconhecer a incursão dos produtos circulantes na mídia nas práticas pedagógicas síncronas e presenciais, de tal forma que a escola possa, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, no caso deste trabalho, “garantir, além de reflexões, a mediação da construção de conhecimento acerca do uso e aprendizagem da língua materna também sob o ponto de vista tecnológico” (Dioguardi, 2014, p. 19).

Com base nos procedimentos de leitura crítica da mídia, os estudantes passam a reconhecer (e também a se apropriar) de estratégias que lhe permitam questionar intenções, identificar os recursos persuasivos e reconhecer os possíveis vieses presentes nas mensagens veiculadas pelas distintas mídias a que têm acesso cotidianamente. Desse modo, entendemos a habilidade de leitura crítica como fundamental ao ensino da argumentação, pois proporciona aos educandos um dos pilares necessários à compreensão dos elementos-chave que participam da edificação de seus próprios argumentos. Assim, ao aprenderem a ler criticamente a mídia, tornam-se capazes de identificar a relação entre as informações apresentadas e os argumentos utilizados e passam a reconhecer a possibilidade de intervenção na realidade por meio de suas práticas discursivas.

Nesse cenário, o ensino de argumentação, em especial o desenvolvimento da capacidade argumentativa (Azevedo, 2016), enriquece-se por meio da leitura crítica da mídia, uma vez que essa habilita os estudantes a expressarem fundamentadamente seus pontos de vista diante da análise orientada das mensagens midiáticas. Por meio do ensino da argumentação, eles aprendem a estruturar seus argumentos de maneira situada, em um contexto que lhes viabiliza assumir um posicionamento mais crítico e propositivo em relação aos conteúdos veiculados pela/na mídia, em especial, aos publicitários, no caso do recorte a que procedemos neste trabalho.

A fim de construir um percurso que favoreça a consecução de nossos objetivos, o trabalho está dividido em 3 seções. Na primeira, “Leitura crítica da mídia: necessidade imperativa para a educação do século XXI”, discutimos a gênese do conceito de leitura crítica

da mídia, apresentamos o aporte teórico que lhe deu origem e definimos seu escopo de atuação, além de discutirmos a função social da educação sob a perspectiva freireana e os processos de edição do mundo realizados pela mídia. Na segunda seção, “Ensino de argumentação: posicionando-se frente à edição do mundo”, dedicamo-nos ao debate acerca do ensino da argumentação e apresentamos nossa proposta de associá-lo aos procedimentos de leitura crítica da mídia como estratégia para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes. Por fim, na terceira seção, “Decifra-me ou devoro-te”: o texto publicitário como objeto de análise crítica e ensino de argumentação, procedemos à análise do *corpus* e apontamos as potencialidades emergentes do trabalho com o texto publicitário em sala de aula com base na integração entre o ensino da argumentação e a leitura crítica da mídia, a partir de experiência prévia realizada por nós junto a estudantes do Ensino Médio.

1 Leitura crítica da mídia: necessidade imperativa para a educação do século XXI

1.1 Leitura crítica da mídia: a gênese do conceito

À medida que a disseminação de novas tecnologias passa a alterar os aspectos de nossa sociedade e cultura, torna-se fundamental compreendê-las e utilizá-las para entender e transformar nosso entorno. Sendo assim, quando consideramos o contexto escolar, é mister que os impactos promovidos pelos meios de comunicação e redes sociais nos processos de construção de subjetividades sejam analisados nas interações, em suas trocas simbólicas e na prática pedagógica cotidiana e que busquemos recursos os quais nos possibilitem identificá-los e, criticamente, analisá-los. Nesse caso, nosso recorte analítico se orienta aos procedimentos de leitura crítica da mídia.

A emergência do conceito de leitura crítica da mídia está intimamente relacionada à hermenêutica e ao embasamento crítico desenvolvido pelos estudiosos do que se convencionou denominar da Escola de Frankfurt². Partindo da crítica aos modelos hegemônicos perpetrados pelo capitalismo, em especial, a Indústria Cultural e seus produtos, esses teóricos buscaram na teoria social crítica o ponto de ancoragem para analisar e denunciar de que modo a cultura popular e as novas ferramentas da tecnologia da comunicação foram instrumentalizadas e

² Em linhas gerais, a Escola de Frankfurt foi um movimento de análise e pensamento filosófico e sociológico que surgiu na Universidade de Frankfurt, situada na Alemanha, na primeira metade do século XX. O objetivo de seus teóricos consistia em definir um novo paradigma de análise social com base leitura crítica do pensamento marxiano. Assim, apesar de esse movimento contar com diferentes gerações de pensadores, em comum à produção intelectual de todos eles reside o fato de que todos se dedicaram a elaborar teorias críticas contra o capitalismo e a atualizar leituras sobre o marxismo. Ademais, o viés cultural também é um elemento de coesão entre os pensadores da frankfurtianos, já que consideravam essencial a discussão, sob a perspectiva da teoria crítica, acerca da cultura a fim de reconhecerem que os fundamentos da sociedade capitalista só eram sólidos devido à disseminação de modelos culturais que favoreciam o capitalismo e seus mecanismos de controle.

utilizadas para a disseminação de dadas ideologias, para o exercício sistemático de opressões e para a manutenção do controle social.

De acordo com Paiva e Gabbay (2009), no Brasil, essa discussão, associada à leitura crítica da mídia, ganha relevo no início dos anos 1970, com a União Cristã Brasileira de Comunicação Social (UCBCS), a qual oferecia a estudantes secundaristas e religiosos cursos de comunicação de curta duração, cuja base teórica apoiava-se em estudos relativos à Sociologia, à Semiologia, à História e à Ética da Comunicação. Essa prática se desdobrou em diversas outras que culminaram na criação do Projeto de Leitura Crítica da Comunicação, o qual se consolidou a partir da publicação de materiais voltados à elucidação do poder atrelado à mídia e, por extensão, àqueles que a controlam.

Contemporaneamente, à medida que os avanços tecnológicos abrem novas oportunidades para a livre circulação de informações, para o engajamento nas redes sociais e para a participação no ativismo global, observamos que empresas e governos, gradativamente, expandem sua influência sobre esses canais de comunicação, restringindo a circulação de informações e explorando tais ferramentas para benefício próprio, muitas vezes, em detrimento da liberdade de expressão e da preservação da democracia. Diante desse contexto, portanto, emerge a necessidade de que se observem essas relações de poder, amiúde, assimétricas, e que se proponham estratégias de resistência e de tomada crítica dos meios de comunicação para a produção de discursos contra-hegemônicos, que despontem como uma alternativa aos massificados (e alienantes), disseminados pela Indústria Cultural, amplamente combatidos e denunciados pelos pensadores da Escola de Frankfurt. Nesse sentido, entendemos que a escola, dada sua característica inata de possibilitar comunicação com um grande número de indivíduos simultaneamente, seja um *locus* importante para que esse trabalho seja realizado.

Ressalvamos, entretanto, que a assunção de um posicionamento maniqueísta em relação à influência da mídia seria deveras reducionista e em nada contribuiria para o debate que propomos, sendo assim, associamo-nos ao posicionamento defendido por Kellner e Share (2008), para quem,

Se, por um lado, reconhecemos que a mídia contribui para a existência de muitos problemas sociais e às vezes até os causam, por outro lado, questionamos uma abordagem protecionista, pela sua tendência antimídia, que é demasiadamente simplista em relação à complexidade de nossas relações com a mídia e não leva em consideração o potencial que a pedagogia crítica e a produção de mídia alternativa oferecem para se dar poder às pessoas. Quando a compreensão dos efeitos da mídia é contextualizada em sua dinâmica sócio-histórica, as questões de poder e ideologia são extremamente úteis à educação midiática, para se explorar as inter-relações entre informação e poder (Kellner; Share, 2008, p. 699).

Kellner e Share (2008) defendem ainda que, de uma perspectiva crítica, o trabalho com a mídia deve ser pautado na exploração do papel da linguagem e das formas de comunicação na definição das relações de poder e de dominação instituídas (e diuturnamente fomentadas) pelos produtos midiáticos, de modo a desvelar, sob a égide da democracia radical, noções

ideológicas profundamente arraigadas em nossa sociedade, como a supremacia branca, o patriarcalismo capitalista, a homofobia, o classismo, além de outros mitos opressivos.

Em síntese, com base nos trabalhos desenvolvidos por Kellner e Share (2008), Kellner (2004) e Paiva e Gabbay (2009), adotamos a seguinte concepção de leitura crítica da mídia: a leitura crítica da mídia deve ser entendida como uma metodologia de ensino que se ocupa da crítica ideológica e analisa as políticas de representação de categorias como gênero, etnia, classe e orientação sexual na economia política e nas relações sociais em produtos veiculados pelas diversas mídias existentes na sociedade. Para isso, vale-se de análises textuais e discursivas, incluindo-se questões relativas ao contexto – considerado em suas dimensões social e cognitiva –, a fim de desvelar as relações de poder subjacentes e questionar sua influência na determinação da construção das mensagens e dos valores disseminados por ela, ou seja, de discutir criticamente a relação entre poder e informação.

De forma mais abrangente, a leitura crítica da mídia abre espaço para que indivíduos sub-representados ou invisibilizados pelas mídias tradicionais e hegemônicas produzam modelos alternativos aos dominantes, de modo a publicizar outras formas de apreensão e de construção da realidade mediada pelos aparatos midiáticos.

1.2 A função social da educação: breve consideração sobre o contexto brasileiro

É senso comum que a educação constitui um pilar essencial ao desenvolvimento de qualquer nação, todavia, no Brasil, ainda esse se configura como um dos setores mais vulneráveis. Dados recentes³ do *Programme for International Student Assessment (PISA)*⁴ realizado em 2018 atestam que apenas 25,5% dos estudantes concluintes do Ensino Médio possuem aprendizado adequado em relação às habilidades de leitura, desses, 60,1% estão inseridos no quadrante relativo ao nível socioeconômico alto, enquanto apenas 15,5% estão no de nível socioeconômico baixo, dados que, por si só, além de atestarem a fragilidade do sistema educacional em seu todo, apontam para a alarmante disparidade de formação entre estudantes de níveis socioeconômicos distintos. Além disso, no que compete à competência de resolução colaborativa de problemas, os dados são ainda mais estarrecedores, apenas 6% dos estudantes atingiram um percentual de aprendizagem adequado. Esse cenário revela-nos, em função da precariedade instaurada em nosso sistema de ensino, a necessidade premente de reordenação do currículo, das práticas e das metodologias de ensino.

Como nosso objetivo é discutir a potencialidade dos procedimentos de leitura crítica da mídia como subsídio para o ensino da argumentação, esses dados são particularmente

³ Disponível em: <https://paises.qedu.org.br/dados-de-aprendizagem/>. Acesso em: 08 out. 2023.

⁴ O PISA é uma avaliação internacional de aprendizagem, realizada de forma amostral com alunos de 15 anos e coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

interessantes por duas razões: i) eles explicitam que tem havido falhas sistemáticas no ensino de leitura nas instituições escolares, evidenciando uma lacuna que pode ser preenchida por meio da incorporação de estratégias de leitura crítica da mídia, já que essa pressupõe um trabalho hermenêutico que ultrapasse a superfície textual e que considere as estruturas mais profundas e subjacentes dos textos; ii) nossa proposta de ensino de argumentação visa à superação do caráter instrumental, “bancário”, e torná-lo ferramenta para a prática cidadã, a fim de que os estudantes, além de produzirem textos bem fundamentados, possam, também, participar de vida em comunidade de forma ética e propositiva, ou seja, sendo capazes de resolver problemas de forma colaborativa.

Nossa proposta também se pauta na perspectiva freireana de educação e da função social que esse importante teórico atribui a ela, como forma de promoção da democracia e da desalienação dos indivíduos frente às demandas frenéticas imputadas a todos nós pelo sistema capitalista e por seus aparatos de poder. Nesse sentido, Werri e Machado (2008) elucidam-nos que Paulo Freire, assim, como outros educadores de seu tempo, preocupou-se em estabelecer qual deveria ser o papel social da educação em uma sociedade que vislumbra o desenvolvimento econômico por meio da industrialização e da modernização política pela democratização das instituições sociais. E, tal como ocorre atualmente, observou que a educação oferecida naquele momento deveria ser totalmente revisada, por apresentar-se “inorgânica” e “ininstrumental” para os indivíduos que deveriam integrar-se à sociedade brasileira em transformação.

Em sua obra *Educação e sociedade brasileira* ([1959] 2001), Freire discorre sobre o fato de que a escola democrática tem a função precípua de enfatizar a prática ao estimular a participação, a ingerência e o diálogo. Por meio de atividades plurais, ela deveria constituir uma comunidade do trabalho e do estudo, na qual se privilegiassem o trabalho em grupo e a pesquisa, levando o estudante a “aprender a aprender” ao enfrentar as dificuldades, resolver questões, desenvolver hábitos de solidariedade, de participação, de investigação e, assim, criar disposições mentais críticas.

Além disso, parece-nos bastante coerente recrutarmos o posicionamento de Freire quanto à função social da educação porque ele se coaduna à perspectiva na qual se funda a leitura crítica da mídia, dado que o sistema de ensino proposto pelo educador brasileiro implica importantes reconfigurações do espaço, dos papéis sociais e dos métodos empregados nos processos de ensino/aprendizagem. As relações passam a ser marcadas pela horizontalidade em que a figura do professor é substituída pela do coordenador de debates; os estudantes passam a assumir a posição de participantes do grupo; ganham destaque as situações existenciais em lugar de programas curriculares monolíticos, as quais, por desafiarem os estudantes a debetê-las, teriam o potencial de levá-los a assumir posições mais críticas, e assim, por meio do gradual desenvolvimento da consciência crítica, os educandos passariam a compreender os problemas sociais e esses se tornariam objetos de reflexão e de ação por parte deles.

1.3 Reconhecendo os processos de edição do mundo

Em função da frequente dissonância entre as práticas pedagógicas reiteradas pelas instituições escolares e o dinamismo da sociedade fora delas, há dez anos, a Unesco, agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para as questões de educação, ciência e cultura, divulgou um documento cujo propósito era oferecer subsídios teórico-metodológicos sobre alfabetização midiática informacional⁵ para a construção de um currículo voltado à formação de professores da educação básica. Fundamentalmente, o objetivo precípua do manual era o de habilitar os docentes, por meio de processos de formação continuada, à exploração crítica da mídia em sala de aula, sobretudo dos produtos noticiosos, sob a perspectiva da promoção dos Direitos Humanos, dado que “o trabalho inicial com professores é estratégia central para se alcançar um efeito multiplicador” (Wilson, 2013, p. 17). Sob essa perspectiva, a mídia converter-se-ia, simultaneamente, em objeto de análise e meio para a expressão de ideias e de denúncia de abusos aos direitos humanos eventualmente promovidos por ela, permitindo aos discentes explorá-la de modo a estimular e a fortalecer práticas sociais éticas e cidadãs.

Sendo assim, nossa proposta de incorporar os procedimentos de leitura crítica da mídia ao ensino da argumentação encontra respaldo no que está prenunciado no documento da Unesco:

Vivemos em um mundo no qual a qualidade da informação que recebemos tem um papel decisivo na determinação de nossas escolhas e ações, incluindo nossa capacidade de usufruir das liberdades fundamentais e da capacidade de autodeterminação e desenvolvimento. Movida pelos avanços tecnológicos nas telecomunicações, manifesta-se também a proliferação das mídias e de outros provedores de informação, por meio de grandes quantidades de informação e conhecimento que são acessadas e compartilhadas pelos cidadãos. Com esse fenômeno, e partindo dele, existe o desafio de avaliarmos a relevância e a confiabilidade da informação sem quaisquer obstáculos ao pleno usufruto dos cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação. É nesse contexto que a necessidade da alfabetização midiática e informacional (AMI) deve ser vista: ela expande o movimento pela educação cívica que incorpora os professores como os principais agentes de mudança. (Wilson, 2013, p. 11)

Conforme antecipamos, em lugar de negar a existência e a permeabilidade das mídias no cotidiano escolar, é importante as instituições educacionais desenvolverem estratégias que promovam a leitura crítica da mídia – sem descuidar de seus desdobramentos político, culturais.

⁵ Ao longo do texto, são apresentados termos como “leitura crítica da mídia”; “alfabetização midiática”; “alfabetização crítica da mídia”; “alfabetização midiática informacional”; “literacia midiática”. Embora não se tratem exatamente de sinônimos, eles refletem o estado da arte no momento sócio-histórico em que os estudos da relação entre mídia e educação foram realizados. Assim, “essa diversidade de termos e conceitos reflete a preocupação com essa questão em diferentes localidades e momentos, já que os estudos da área remontam aos anos 1950 e 1960 na Europa, Estados Unidos e Canadá, devido a uma preocupação com os aspectos políticos e ideológicos da crescente presença das mídias no cotidiano, e como uma estratégia de defesa em relação aos veículos de informação de massa” (Giovani; Carvalho, 2021, n. p.).

Em função disso, no tempo presente, caracterizado, entre outros elementos, pela centralidade dos meios de comunicação, a leitura crítica da mídia possibilita aos estudantes interagirem, comunicarem-se e reconhecerem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

como interface de transmissão de conhecimento não apenas para absorver informações, mas para criar e compartilhar conteúdos. [A leitura crítica da mídia] Envolve a compreensão crítica associada aos formatos de mídia e informação e tem como um dos principais desafios a marginalização sistematizada de indivíduos excluídos digitalmente. Desse modo, existe um movimento global que defende a mídia, a informação e a tecnologia como temas não apenas trabalhados como ferramentas, mas como novas formas de pensar que privilegiam o aprendizado e o entretenimento significativos associados ao poder político de cada indivíduo (Bonami, 2021, n. p.)⁶.

Na mesma esteira de promoção da desalienação acerca dos processos de construção de realidades pela mídia, Baccega (2013) discute que o mundo midiaticizado apresentado a todos nós é editado e, nesse processo, passa por uma série de recortes realizados devido a interesses políticos, econômicos e sociais, responsáveis por dar a ele certo acabamento, o qual, por meio da reiteração, tende a converter-se em verdade ou, nas palavras de Chimamanda Ngozi Adichie (2019), em histórias únicas, as quais passam a mostrar aos indivíduos sua própria realidade apenas do modo como ela foi editada.

Voltando-nos às determinações oficiais, identificamos que, com a promulgação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2017, reconhecem-se a importância e a necessidade de desenvolver em âmbito educacional habilidades relativas à literacia digital⁷, não apenas como ferramenta para que estudantes passem a reconhecer e a não reproduzir notícias falsas, como tem sido explorado à exaustão nos materiais didáticos dos anos finais do ensino fundamental, mas também como processo de formação ética e cidadã, e é nesse contexto que os procedimentos de leitura crítica da mídia encontram espaço para se integrarem ao ensino da argumentação, oferecendo subsídios teórico-metodológicos, estratégias e pistas cognitivas para os estudantes posicionarem-se criticamente em relação ao universo que lhes chega ao conhecimento por meio das mídias e, assim, ampliarem sua capacidade argumentativa. Esse posicionamento se alinha ao que já havia sido preconizado no início dos anos 2000 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) do Ensino Médio:

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva

⁶ Como se trata de artigo publicado em meio virtual, não nos foi possível recuperar o número das páginas.

⁷ Competência Geral 5: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, p. 9).

interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois polos do processo interajam (Brasil, 2000, p. 22).

É evidente, dessa forma, que o tempo presente exige daqueles que trabalham com educação uma ampliação de seu escopo e certo ajuste relativo à sua atuação docente no sentido de romper com a lógica da “educação bancária”, para recuperar o conceito freireano, e tornar os espaços de mediação do conhecimento: i) oportunidades para o intercâmbio de ideias e ii) ambientes seguros para o desenvolvimento mediado da argumentação e da escuta ativa; iii) um *locus* para o desenvolvimento da capacidade argumentativa por meio da exposição dos educando a situações em que a argumentação seja reconhecida com prática social mediada pela linguagem. Ademais, é preciso suplantar o pensamento monolítico, segundo o qual, tradicionalmente, os professores são os únicos detentores de informações, já que, em uma sociedade na qual a vida em rede é uma realidade, o conhecimento origina-se de diversas fontes, e a sala de aula é um – entre outros tantos – local onde eles podem encontrar convergência, sendo a mídia um valoroso agente nesse processo.

Torna-se patente, assim, que a introdução de procedimentos de leitura crítica de produtos midiáticos no contexto escolar tem o potencial de desenvolver consideráveis habilidades dos estudantes, inclusive, aquelas preconizadas em documentos oficiais, como a BNCC e os PCN's, e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em cuja matriz de competências e habilidades para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias encontram-se os seguintes descritivos:

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida”, da qual emergem quatro habilidades: 1. “H1– Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação”; 2. “H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais”; 3. “H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando as funções sociais desses sistemas” e 4. “H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação (Pereira; Neves, 2012, p. 189-190).

Considerando-se o que determinam os documentos supramencionados, é manifesto que a escola constitui um espaço privilegiado para que sejam fomentadas práticas que, de fato, levem os estudantes a desenvolverem autonomia e senso crítico para “inter-agirem” no mundo, já que “há habilidades e competências [...] cujo desenvolvimento não se restringe a qualquer tema, por mais amplo que seja, pois implicam um domínio conceitual e prático, para além de temas e disciplinas” (Brasil, s/d, p. 62) e as quais permitem à escola “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização [...]; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (Brasil, 2000, p. 3).

Inseridas nessa discussão, estão as orientações da Unesco (Wilson *et al.*, 2013) acerca da necessidade de que a alfabetização midiática informacional⁸ esteja organicamente incorporada ao currículo escolar, uma vez que ela “por um lado, enfatiza a importância da necessidade do acesso à informação e a avaliação do uso ético dessa informação. Por outro, [...] enfatiza a capacidade de compreender as funções da mídia e de avaliar como essas funções são desempenhadas [...]” (Wilson, 2013, p. 6). Além disso, a alfabetização midiática informacional, como um conjunto de habilidades, visa a tornar as pessoas capazes de reconhecer suas necessidades informacionais; a localizar e a avaliar a qualidade da informação, a armazenar e a recuperar informações, a fazer uso efetivo e ético delas e a aplicá-las para criar e comunicar conhecimentos, o que é bastante relevante ao contexto educacional dado que, conforme argumenta Moran (2013):

Os Meios de Comunicação exercem poderosa influência na nossa cultura. Refletem, recriam e difundem o que se torna importante socialmente tanto ao nível dos acontecimentos (processo de informação) como do imaginário (são os grandes contadores de histórias, atualmente, através de novelas, seriados). Os Meios de Comunicação desempenham também um importante papel educativo, transformando-se, na prática, numa segunda escola, paralela à convencional (Moran, 2013, p. 21).

Desse modo, Moran (2013), ao refletir sobre a influência que os meios de comunicação exercem sobre a sociedade, permite-nos deduzir que a escola – como elemento da cultura, responsável, inclusive por produzi-la, disseminá-la e questioná-la – também é influenciada por eles, sendo, portanto, legítimo que haja preocupação em compreender como funcionam esses meios de comunicação, como se estruturam seus discursos e como participam da construção do(s) significado(s) dos enunciados que circulam em sociedade.

A leitura crítica da mídia pode contribuir para o aprimoramento da percepção e do exercício da cidadania, ao permitir o compartilhamento de conhecimentos essenciais sobre as funções das mídias e dos canais de informação nas sociedades democráticas, além de promover o diálogo intercultural e contribuir para que os estudantes avaliem criticamente as informações no contexto específico de produção de cada uma delas, identificando as intenções subjacentes às mensagens, seus vieses e os estereótipos veiculados por elas. Essa habilidade promove o pensamento crítico e a capacidade de discernir entre fatos e opiniões, sendo, portanto, uma etapa essencial ao processo de fortalecimento da capacidade argumentativa dos educandos.

⁸ A expressão “alfabetização midiática informacional” no documento da Unesco (Wilson *et al.*, 2013) refere-se a uma escolha dos editores da obra para se aproximarem da expressão que, no momento de sua publicação, estava em uso na Espanha e em países da América Latina: *alfabetización informacional*.

2 Ensino de argumentação: posicionando-se frente à edição do mundo

Conforme sinalizado por nós e com o apoio em Azevedo (2009, p. 14), constatamos que “avaliações internacionais e nacionais das quais os jovens brasileiros têm participado mostram-nos que muitos deles não apresentam o domínio de várias capacidades de linguagem”.

Assim, coadunados à perspectiva freireana acerca da função social da educação, entendemos que o ensino da argumentação⁹ pode se tornar mais significativo aos estudantes se estiver atrelado à análise de realidades que, simultaneamente, lhes digam respeito e também lhes possibilitem ampliar seu repertório sociocultural, enriquecendo, assim, seu arcabouço argumentativo. É também nesse ponto que o trabalho com a argumentação encontra convergência com a leitura crítica da mídia, entendida como recurso metodológico que pode beneficiar sobremaneira o ensino de argumentação ao abrir espaço para que os estudantes, postos em uma situação de horizontalidade em relação aos lugares de poder, reconheçam suas potencialidades de ação e também de atuação por meio da palavra.

Cabe, no entanto, a ressalva de que nossa proposta não se restringe à mobilização apenas do que se convencionou denominar “realidade dos alunos”, porque consideramos que a escola tem o papel fundamental de oferecer aos educandos possibilidades de conhecer muitas outras realidades, sem, obviamente, desconsiderar aquela em que os estudantes estão inseridos, de modo a ampliar suas possibilidades de interpretação e de interação com a diversidade que caracteriza o mundo em que vivemos. Por isso, o ato de argumentar vincula-se diretamente ao fato de que somos motivados a nos posicionarmos frente a questões potencialmente problemáticas, e conforme defende Grácio (2010),

A ideia de que argumentamos porque somos *instados* a argumentar é importante porque permite ligar a argumentação a situações específicas, caracterizadas por nelas nos acharmos envolvidos e se afigurar estarem em causa, ou sob ameaça, a nossa própria identidade (*ethos*) e a virtude da nossa existência (*areté*). É neste sentido que tais situações suscitam o interesse em intervir, fazendo achar que o assunto é *sério* e que sobre ele temos uma palavra a dizer (Grácio, 2010, p. 33).

Nesse sentido, Piris (2021, p. 140) defende que o ensino de argumentação – entendida também por nós como prática social de linguagem – não se restringe ao ato de falar sobre ela, mas de integrar as tradicionais atividades pautadas na identificação de argumentos e na produção de textos dissertativos, por exemplo, um planejamento de ensino cujo escopo seja promover a interação argumentativa em situações de comunicação em que os estudantes possam articular seu conhecimentos sobre argumentação à prática da argumentação. O posicionamento

⁹ Entendemos que compete à escola desenvolver a competência comunicativa em diferentes situações de comunicação, sobretudo, naquelas em que a atividade argumentativa está envolvida. No entanto, neste trabalho, não nos ocuparemos da distinção entre argumentação oral e escrita por entendermos que nossa proposta visa ao desenvolvimento de habilidades relativas à prática da argumentação que podem ser requeridas tanto em gêneros orais, como o debate regrado, como nos escritos, a exemplo dos artigos de opinião.

de Piris encontra respaldo na teoria de Letramento Crítico de Kleiman (2008), a qual defende que, quando a prática social estrutura as atividades de sala de aula, o eixo do planejamento é a ação, assim, o trabalho com os gêneros derivam de necessidades imediatas de comunicação, deslocando a centralidade do ensino deles para o papel da atividade argumentativa como forma de mobilização dos estudantes quer seja na escola, quer seja na comunidade em que estejam inseridos (bairro ou cidade, por exemplo).

No âmbito dessa discussão, a Competência Geral 7 da BNCC preconiza que o trabalho com argumentação ao longo de toda a educação básica deve ter como escopo o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes

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)

Acerca do trabalho com a argumentação em sala de aula, Leitão (2012) oferece-nos valiosa contribuição ao considerar que

Por um lado, a argumentação deve ser estudada como um *processo de revisão de perspectivas que opera sobre o conteúdo do conhecimento*: sobre crenças, conceitos, hipóteses que os indivíduos formulam a respeito de objetos, processos e procedimentos do mundo físico ou social [...]. Por outro lado, a argumentação deve ser investigada como um *processo autorregulado e autorregulador do pensamento*, que compele o indivíduo à *reflexão sobre fundamentos e limites de suas concepções e perspectivas* (conhecimento) acerca do mundo [...] (Leitão, 2012, p. 16, grifos da autora).

Em seu trabalho, a autora destaca a dupla dimensão acerca do estudo da argumentação, a qual converge para os objetivos deste trabalho: i) possibilitar aos estudantes que, por meio na análise crítica da mídia, a um só tempo, mobilizem estratégias metacognitivas que lhes possibilitem revisar sistematicamente seus argumentos de base e suas crenças acerca das realidades que lhes chegam via produtos midiáticos e ii) reconhecer nesse processo as potencialidades e limitações dos argumentos mobilizados por eles no processo de elaboração e de defesa de certos significados para o mundo, favorecendo, assim, a reflexão e a construção de conhecimentos.

Observamos, assim, que a argumentação – escrita ou oral – funda-se em um complexo processo cognitivo que coloca os estudantes no âmbito da negociação de sentidos e das razões que os levam a utilizar as palavras de determinada forma. Ademais, “para apresentar uma opinião, ou seja, um ponto de vista que deverá sempre supor outros pontos de vista, o sujeito irá acionar ao mesmo tempo o conjunto de crenças ao qual está ligado, os valores que possui e as representações de mundo” (Azevedo, 2009, p. 34).

Em função da importância que se atribuiu à argumentação, não apenas em ambiente escolar, mas, sobretudo, no interior de suas práticas, compreendemos ser fundamental a

utilização de recursos didático-metodológicos que visem ao desenvolvimento de habilidades requeridas nas situações genuínas de comunicação nas quais a argumentar se faz necessário. No entanto, observamos que pouco tem sido feito nesse sentido, já que os resultados de desempenho educacional de concluintes do Ensino Médio, em competências essenciais como leitura e resolução de problemas, evidenciam que temos caminhado para um aprofundamento de lacunas de aprendizagem que se traduzem, em termos práticos, no acirramento das desigualdades sociais e na limitação das possibilidades de transformação social por meio da educação. Em suma, conforme Breton (1999, p. 18-20 *apud* Azevedo, 2009), “não saber argumentar pode chegar a ser uma das causas da desigualdade cultural, sobrepondo-se inclusive à desigualdade social e econômica, pois não saber tomar a palavra para persuadir alguém poderia levar à total exclusão social”.

A fim de combater a perpetuação das desigualdades sociais por meio do ensino, é essencial que a escola, como ecossistema, não apenas os professores e professoras de Língua Portuguesa, trabalhe para desenvolver as capacidades argumentativas de seus estudantes. Desse modo, segundo Azevedo (2022),

Essas características da capacidade argumentativa – ser uma condição humana, expressão discursiva e ação de linguagem – indicam que esse tipo de capacidade requer realizar um trabalho escolar que não esteja restrito a um único campo de saber. Além disso, caberá aos professores compreender que a argumentação envolve um processo de negociação entre diferentes sujeitos, uma vez que o eu na relação com o outro precisa aprender a colocar em uso um certo tipo de racionalidade e os mecanismos linguístico-discursivos que oferecem sustentação a um ponto de vista e os meios para elaboração de respostas que emergem da discussão de um assunto colocado em questão (Azevedo, 2022, p. 3).

Signatário desse mesmo ponto de vista, Piris (2021, p. 144) defende que uma educação emancipatória do ser humano funda-se no desenvolvimento da capacidade argumentativa de relacionar argumentos e pontos de vista (a argumentação na interação) a posicionamentos ideológicos (a argumentação no discurso). Desse modo, para que os estudantes se tornem hábeis na leitura e na interpretação dos elementos que marcam todas as produções discursivas de modo generalizado, é essencial que o ensino da argumentação extrapole o viés meramente instrumental/mercadológico/bancário e passe a ocupar centralidade nas salas de aula, permitindo que os educandos se apropriem de atitudes que Paulo Freire (já nos anos 1950) asseverava serem essenciais aos processos de educação: o aprender a aprender, o aprender a questionar (o mundo e a si mesmo), o aprender a se posicionar crítica e eticamente em situações nas quais as opiniões deles sejam recrutadas e/ou relevantes.

3 “Decifra-me ou devoro-te”: o texto publicitário como objeto de análise crítica e ensino de argumentação

Entre todos os gêneros que circulam na esfera midiática, os textos publicitários são aqueles que encontram maior penetração nos mais distintos contextos de nossa vida social: eles

estão estrategicamente intercalados aos vídeos a que assistimos no YouTube, às músicas que ouvimos por *streaming*, aos *stories* e aos *feeds* das redes sociais; nos intervalos comerciais da TV e no rádio e, obviamente, como objeto de estudo amplamente explorado em suas características composicional, estilística e temática, além de suporte para análises linguísticas, em muitos livros didáticos de Língua Portuguesa, uma vez que têm mais potencial para atrair a atenção dos estudantes e por tratarem de uma infinidade de temas, os quais, convenientemente, podem ser previamente selecionados pelo professor. Desse modo, em função de ser um gênero bastante produtivo em termos analíticos, Carvalho (2014) defende que

Como um tipo de produção onipresente na sociedade atual com a função de influenciar o comportamento dos leitores/ consumidores, os textos publicitários devem ser levados para a sala de aula e trabalhados em atividades de leitura e compreensão. Esse é o motivo pelo qual [se deve] utilizar o texto publicitário na escola para se pensar, em atividades de leitura, o tipo de produção e efeitos de sentido provocados por elementos verbais e não verbais que entram na composição da publicidade e, desse modo, contribuir para a formação crítica de leitores (Carvalho, 2014, p. 10).

Nesse sentido, o manual da Unesco, *Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores* (Wilson *et al.*, 2013), ao qual já nos referimos anteriormente, trata no módulo 5 (Publicidade) da publicidade em quatro frentes distintas, a saber: 1. Publicidade, receitas e regulação; 2. Anúncios de utilidade pública; 3. Publicidade – processo criativo; 4. A publicidade e a arena política. Em cada uma dessas unidades, discutem-se estratégias para a formação de professores, entre as quais se destaca a seguinte preocupação central:

Em função do papel proeminente da publicidade em nossas sociedades hoje, os professores devem entender o que faz parte da criação da publicidade efetiva e devem ter condições de avaliar os anúncios publicitários como fontes de informação. Além disso, é importante que os professores aprendam sobre os mecanismos que fazem com que os cidadãos respondam aos anúncios das indústrias e dos representantes governamentais (Wilson *et al.*, 2013, p. 109).

Nesse documento, observa-se uma iminente preocupação com a interferência negativa da publicidade na sociedade, denunciando, inclusive, a apropriação indevida de espaço destinado a assuntos de interesse público para veiculação de mensagens ideologicamente enviesadas e destinadas à majoração de lucro dos anunciantes, o que compromete gravemente o direito de expressão e o acesso à informação. Em decorrência do cenário que se apresenta, é inequívoco que a análise crítica do texto publicitário possibilita o desvelamento de valores, aspectos culturais, modos de expressão e ideologias vigentes em dada sociedade, assim, quando tornado objeto de análise em sala de aula, permite, além da investigação dos recursos linguísticos, que sejam discutidos temas que potencialmente se relacionem aos interesses e às necessidades dos estudantes (não necessariamente os mais imediatos), de modo a torná-los mais disponíveis às atividades de argumentação.

De acordo com Hoff (2007), os meios de comunicação de massa podem ser considerados uma das principais fontes de informação da sociedade contemporânea, pois convivemos com tanta familiaridade com as ideias e imagens neles veiculadas que elas passam a ser aceitas como verdades e a ser utilizadas para guiar decisões e escolhas individuais. Assim, uma análise mais acurada permite-nos reconhecer que, nos discursos da mídia, destacadamente o publicitário, não há apenas reproduções de modelos, mas também desconstrução, reconstrução, reformatação e edificação de novas identidades, como consequência, a publicidade, ao revestir o mundo de significações por meio da linguagem, lança o receptor/consumidor no mercado simbólico em que o consumo assume significado de pertencimento e identificação social.

Essa característica, em específico, corrobora a importância do estudo do texto publicitário em ambiente escolar, uma vez que o desenvolvimento do educando para a prática efetiva da cidadania figura entre as diretrizes fundamentais da educação básica. Hoff (2007) destaca duas características do texto publicitário as quais legitimam seu emprego como suporte pedagógico: o caráter de crônica social e a sintonia com o sistema doxológico dos distintos grupos sociais. Para essa autora, a publicidade atua como uma espécie de crônica social quando estabelece um diálogo entre os acontecimentos do presente e as tendências de comportamento, expectativas, desejos e percepções do público. É possível, assim, pensar o discurso publicitário como um *tradutor* da concepção econômico-mercado lógica da sociedade. Em sintonia com a visão de mundo dos diversos públicos a que se destina, esse tipo de texto supera a finalidade comercial e constitui uma espécie de “produção cultural na medida em que interpenetra todas as instâncias da vida em sociedade” (Hoff, 2007, p. 37).

Ademais, o texto publicitário é dialógico e abordá-lo como objeto de estudo em ambiente escolar pode auxiliar na construção de procedimentos que permitam aos estudantes reconhecer as características fundamentais e as formas argumentativas e persuasivas que o caracterizam, distanciando-os, assim, da passividade que marca o papel dos consumidores dos discursos publicitários e possibilitando a eles assumir postura ativa no que se refere à compreensão da relação estabelecida entre cidadania e consumo.

Em conformidade com essa perspectiva, é importante salientar que as representações do mundo, quando inseridas no plano simbólico da linguagem publicitária, ganham um sentido específico, como se observa nos anúncios das Havaianas (os quais serão oportunamente analisados), de modo que os efeitos de sentido se materializam nos textos que circulam na sociedade.

A mensagem publicitária faz uso de um conjunto de efeitos retóricos aos quais não faltam figuras de linguagem e estratégias persuasivas, ressaltando-se o uso dos itens lexicais. Essa mensagem pode apresentar também jogos de palavras que convidam o leitor a participar de um universo lúdico [...] (Carvalho, 2014, p. 10).

Da relação entre ensino de argumentação e leitura crítica da mídia, emerge a possibilidade de conferir ao texto publicitário o caráter de objeto de estudo, a partir do qual se

podem analisar i) como a disseminação de valores relativos à classe social dominante, os estereótipos relacionados às identidades de gênero, raça e classe, por exemplo, são representados pela mídia; ii) como os recursos oferecidos pela língua são mobilizados com o propósito de persuadir a audiência. Sendo assim, conforme preconizado por Hoff (2007), o texto publicitário encontra-se disponível para emergir nas salas de aula e, como material pedagógico, possibilitar que os estudantes, partindo de suas experiências de vida, desenvolvam competências de leitura do mundo e atuem como cidadãos protagonistas das próprias histórias.

A título de ilustração do que discutimos até este ponto, passamos à observação de duas peças publicitárias da linha de sandálias Havaianas. Cabe salientar que o que se apresenta é um recorte de um trabalho desenvolvido em 2014 com estudantes da 3ª série do Ensino Médio¹⁰, em aulas de Produção de Texto de uma escola da rede particular da região metropolitana de São Paulo. Essa situação contextual foi determinante para a seleção do *corpus*, como elucidamos a seguir.

Destacamos, ainda, que nosso objetivo neste artigo não é o de apresentar uma sequência didática, mas de oferecer uma proposta de reflexão em torno da integração entre leitura crítica da mídia e ensino da argumentação a qual possa servir como ponto de partida para que outros professores se sintam motivados a realizar trabalhos dessa natureza.

3.1 Havaianas: “todo mundo usa”, mas quem entende?

A seleção do *corpus* obedeceu aos seguintes parâmetros: 1. ser um produto conhecido pela maioria dos estudantes do Ensino Médio; 2. estar relacionado a uma marca ou ser um produto com públicos-alvo distintos; 3. os anúncios deveriam ser obrigatoriamente multissemióticos; 4. deveria haver textos que pudessem suscitar discussões em torno dos valores e mensagens veiculados.

Diante desses critérios, elegemos as Havaianas, inclusive, porque já havíamos realizado trabalhos a partir de outros anúncios da marca, e portanto, havia conhecimento prévio dos expedientes discursivo-argumentativos empregados na construção das mensagens veiculadas

¹⁰ O referido trabalho constituiu uma sequência didática dividida em dois momentos: construção do conhecimento acerca dos procedimentos de análise crítica da mídia e sua relação com estratégias de construção da argumentação, da perspectiva retórica, anteriormente estudados (como a interação entre *logos*, *pathos* e *ethos*, a seleção lexical, a construção das referências e o emprego estratégico de recursos como intertextualidade), em que, conjuntamente, foram analisados, com mediação do professor, produtos como videocliques, propagandas de fast-foods, cenas de novela, textos publicitários impressos, notícias de jornal e desenhos animados, observando, em cada um deles, os recursos utilizados para a construção da mensagem, identificando quais eram seus potenciais interlocutores e possíveis veiculações de valores e ideologias potencialmente discriminatórios e/ou reforçadores de estereótipos. Em um segundo momento, os estudantes escolheram temas de seu interesse, pesquisaram como eles eram abordados em produtos midiáticos específicos e, posteriormente, produziram apresentações que foram compartilhadas e discutidas em uma espécie de simpósio de leitura crítica. Em termos práticos, essa experiência corrobora nosso ponto de vista de que o trabalho de leitura crítica da mídia pode ser um recurso de potencialização do ensino e do desenvolvimento da prática argumentativa.

nos anúncios da marca. No caso específico do trabalho desenvolvido em sala de aula, foram analisados cinco anúncios, mas, dada a limitação de espaço, elegemos dois, que representam significativamente a problemática identificada em todos os demais: a construção social da imagem (bastante estereotipada, adiantamos) das mulheres.

O primeiro anúncio, intitulado Havaianas Slim - "Delicate And Feminine Things", faz parte de uma campanha de abrangência internacional, que conta ainda com mais outros cinco anúncios que seguem a mesmo padrão estético, realizada pela Agência AlmapBBDO, de São Paulo, em 2008. Circulou em publicações impressas – em português e em inglês – e também esteve disponível no site da marca. O segundo, da campanha denominada Havaianas "Wave", foi publicado em 2007. Outros dados sobre esse anúncio não puderam ser recuperados e, mesmo a pesquisa por imagem nos mecanismos de busca do Google retorna apenas o resultado do site do qual a Fig. 2 foi extraída. Talvez haja nessa situação um indicativo de que a circulação da referida propaganda tenha sido restringida ou, ainda, descontinuada.

Por um lado, reconhecemos que, na composição argumentativa dos anúncios, entra em jogo a manipulação discursiva de conceitos e de formas de nomear e representar os objetos do mundo, convertendo-os em objetos de discurso (Marcuschi, 2007). Nesse sentido, as seleções lexicais realizadas pelos enunciadores dos anúncios revelam o lugar discursivo que eles ocupam, seus valores, suas crenças e conformam seus projetos de dizer, o que é fundamental à consecução dos objetivos de leitura crítica da mídia, que se pauta na observação da estruturação linguístico-discursiva das mensagens midiáticas. Por outro lado, não podemos desprezar o papel das imagens na construção do discurso persuasivo, em conformidade com o que preconiza Mateus (2016).

Como procedimento para a realização das análises, considerando sua aplicação junto a estudantes de Ensino Médio, entendemos que a observação da seleção lexical mobilizada para a construção dos anúncios pode ser bastante produtiva. Por meio da identificação de elementos que estão na superfície textual – as palavras propriamente ditas –, pode-se construir coletivamente um percurso analítico que permita aos educandos reconhecerem, gradativamente, de que maneira a escolha de determinadas palavras e a preferência por certos tipos de construção, no âmbito da sintaxe, revelam posicionamentos, valores e crenças dos produtores dos textos.

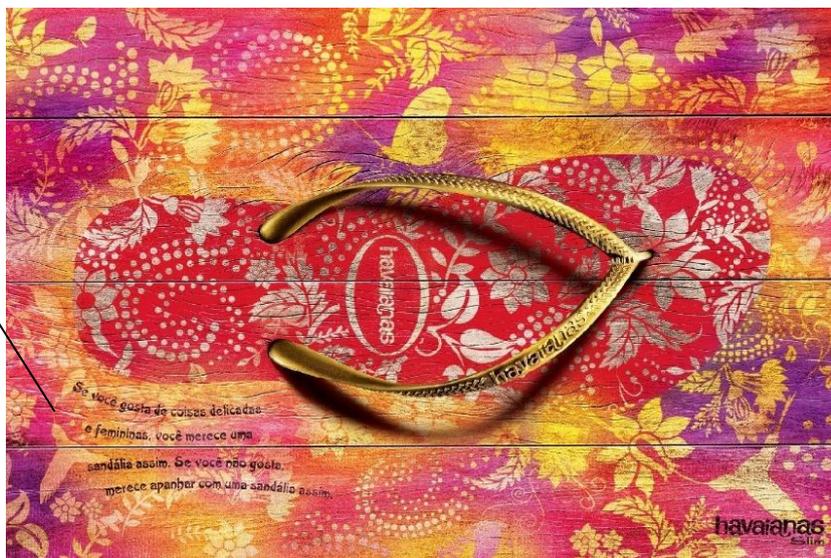
Como segunda etapa, sugere-se a (re)construção dos significados dos anúncios e, sob a perspectiva da análise crítica da mídia, com o suporte do instrumental da análise crítica do discurso, sobretudo, no que concerne à denúncia de problemas sociais, a identificação de questões problemáticas que possam se converter em matéria para o desenvolvimento da argumentação e para a ampliação do repertório dos estudantes.

Por fim, a partir da identificação do conteúdo problemático veiculado nos anúncios, os estudantes são convocados a refletir sobre os impactos dessas representações em suas formas de atuação, de ser e de estar no mundo. Esse é ponto de partida para o desenvolvimento de capacidades argumentativas, porque permite aos educandos: i) estabelecerem inter-relações

entre a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo; ii) recorrerem ao já dito, a outros discursos que suportem o seu próprio; iii) comprometerem-se em ações de linguagem remissivas a dadas posições discursivas as quais implicam interdependência entre sujeitos em função da polarização das posições enunciativas.

Figura 1. Havaianas “delicada”

Se você gosta de coisas delicadas e femininas, você merece uma sandália assim. Se você não gosta, merece apanhar com uma sandália assim.



Fonte: <https://diretoresdearte.blogspot.com/2016/03/6b-estudio.html>. Acesso em: 05 mai. 2023.

Figura 2. Havaianas “curvas”



Fonte: <https://edylladamares.files.wordpress.com/2010/04/havaianas-wave.jpg>. Acesso em: 05 mai. 2023.

LINHA D'ÁGUA

Partindo de uma observação acurada, tal como proposta pela base conceitual dos procedimentos de leitura crítica da mídia, podemos identificar as duas peças publicitárias como problemáticas da perspectiva da construção da figura da mulher sob a égide de estereótipos e preconceitos, tema que, por si só, é bastante oportuno de ser debatido em sala de aula quando pensamos na formação integral dos estudantes. Assim, o levantamento dos itens lexicais que dão forma aos anúncios (e o acabamento dado à realidade representada neles e por eles) constitui etapa essencial para a identificação das ideias subjacentes a esses textos, uma vez que “o valor argumentativo das palavras é o responsável pela direção argumentativa do discurso” (Azevedo, 2016, p, 171).

Como nosso propósito é identificar questões possivelmente problemáticas relativas à construção de representatividades sobre a figura feminina, restringimo-nos à seleção de termos relacionados a esse expediente.

Quadro 1. Levantamento dos itens lexicais utilizados para a caracterização das mulheres nas propagandas¹¹ das Havaianas

Figuras	Itens lexicais mobilizados para a construção do objeto de discurso “mulheres”
1	“delicadas” e “femininas”
2	“com curvas”

Fonte: elaboração própria.

Na Figura 1, as construções condicionais criam um contexto em que os sintagmas adjetivacionais “delicadas” e “femininas”, embora atribuídos ao sintagma nominal “coisas”, por extensão semântica, também se referem a mulheres, indicando que dois caminhos possíveis poderiam ser escolhidos. Entretanto, no segundo caso, há uma ruptura semântica que estabelece um forte contraste com as ideias iniciais, ao sugerir que a mulher que não gosta de “coisas delicadas e femininas”, metonimicamente representadas pela sandália, merece apanhar. Cabe aqui salientar que o contraste entre posições é, em grande parte, reforçado pelo fato de que o fundo da imagem é composto por um piso de madeira rústico e as pinturas delicadas que o adornam. Evidentemente, há, neste trecho, por um lado, o reforço do estereótipo, segundo o qual todas as mulheres são delicadas e femininas e, assim, gostam de produtos que se assemelhem a elas; e, por outro, há uma espécie de naturalização da violência com propósito da promoção de enquadramento das mulheres a padrões de gosto e comportamento previamente determinados por uma perspectiva hegemônica sobre elas.

De todo modo, considerando o contexto atual, em que, mesmo a duras penas, as mulheres vêm garantindo que seus direitos sejam reconhecidos, esse discurso das Havaianas

¹¹ Neste trabalho, usamos os termos “anúncio publicitário”, “peça publicitária”, “propaganda” e “texto publicitário” como equivalentes semânticos. Apesar de, no âmbito dos estudos da comunicação, haver distinção entre eles, entendemos que, para os objetivos deste artigo, isso não é relevante.

pode ser interpretado como contrassenso e, em certa medida, de mal gosto. Nesse sentido, o enunciador discursivamente se vale de estratégias de construção de objetos de discurso que promovem deslocamentos semânticos em relação ao que se entende no senso comum sobre violência contra a mulher, aventando um possível argumento (falacioso em si mesmo) que possa justificá-la.

Ademais, a composição imagética do anúncio, dado o uso das cores, da tipografia e das texturas, desponta como argumento, o que, nas palavras de Mateus (2016, n. p.), é passível de ocorrer porque a imagem “manifesta um conjunto de proposições visuais que parecem suportar um argumento. Ela envolve um encadeamento de premissas que concorrem para a conclusão”.

Passando à análise da Figura 2, observamos um franco processo de reificação da mulher, considerando que, distintamente do primeiro exemplo, em que o público-alvo era feminino, o desse anúncio é masculino. Além do óbvio apelo sexual, identificado pela posição das ilustrações que representam as mulheres (e aqui também cabe uma interrogação acerca da falta de representatividade, uma vez que todas as mulheres assemelham-se a fenótipos brancos), temos a construção discursiva da mulher esvaziada de toda e qualquer subjetividade, reduzida a seus atributos físicos e coisificada por meio da comparação a um chinelo “com curvas”, o que também é passível de ser discutido, já que as mulheres consideradas sem curvas seriam excluídas e preteridas pelos homens por não se conformarem a esse estereótipo.

Na reconstrução da argumentação, além da comparação e da reificação, a construção do objeto de discurso que deveria ser a razão pela qual o anúncio existe – o chinelo – pauta-se na ambiguidade, uma vez que o enunciado verbal recruta o sintagma nominal “curvas” para estabelecer uma relação de contiguidade entre a sandália e as mulheres representadas, do que decorre o seguinte questionamento: quem/o que, afinal, está à venda? Discursivamente, identificamos a estratégia de recuso ao senso-comum, tanto da perspectiva acerca da predileção dos homens por dados atributos do corpo feminino quanto do estereótipo relacionado à representação imagética desses mesmos corpos. Embora se trate de uma estratégia argumentativa que visa oferecer aos interlocutores um ponto de ancoragem cognitiva a partir do qual possam acompanhar a construção dos sentidos do/no texto, esse expediente, à luz da análise crítica do discurso, configura uma forma de incutir e de disseminar preconceitos e segregações.

Tal como no primeiro anúncio, entendemos que as imagens concorrem para a construção argumentativa do discurso das Havaianas, uma vez que, em conformidade com Mateus (2016, n. p.), “podemos falar em argumento visual, neste caso particular, na medida em que somos capazes de retirar um conjunto de proposições visuais (obviamente orientadas por um valor de verdade) que subentendem a argumentação e a afirmação ‘razoável’ de uma tese” (no caso, mulheres são como sandálias de borracha, e em ambos os casos, os homens preferem as que têm curvas).

Ademais, embora haja predominância de texto não verbal, os enunciados verbais também são significativos no sentido de possibilitarem a reflexão sobre a constituição de enunciados persuasivos. No texto publicitário, as funções da linguagem, as figuras e demais recursos linguísticos desempenham papel fundamental na construção do discurso, sobretudo, porque, de modo geral, aquilo que comunicam extrapola o nível da simples decodificação do enunciado, sua compreensão demanda da audiência habilidade para reconhecer o valor do não dito, do emprego de determinadas estruturas linguísticas, da relação entre texto verbal e imagem.

Por fim, observamos que as mulheres, nos anúncios das Havaianas, são constituídas não por especificidades, mas por estereótipos: a sensível, que merece apanhar se não fizer escolhas que denotem sua feminilidade, e a convertida em objeto de “consumo/desejo” masculino, que chega ao limite da reificação ao ser comparada a sandálias de borracha.

Em linhas gerais, essas foram as análises/discussões realizadas coletivamente junto aos estudantes supramencionadas, as quais formalizamos aqui.

Após realizarmos a varredura dos elementos de superfície que dão forma aos anúncios publicitários (e certo acabamento à realidade por meio da edição) e discutir de que modo eles podem ser mobilizados na construção de enunciados, há matéria para a proposição do ensino da argumentação com base na discussão das questões problemáticas emergentes das análises desses textos, considerando, inclusive, que a própria natureza delas incita a tomada de posição por parte dos estudantes.

Ao fazermos menção ao ensino de argumentação, estamos considerando que se trata de um processo por meio do qual os estudantes, gradativamente, passam a assumir posição crítica e emancipadora em relação a questões que exigem deles a tomada de posição, a fim de que possam dar forma a seus projetos de dizer, partindo da observação e da análise de outros discursos e incorporando, estrategicamente, aos seus aquilo que julgarem ser coerente. Assim, conciliando nossas expectativas quando propusemos a intersecção entre ensino da argumentação e leitura crítica da mídia, entendemos que as propagandas das Havaianas analisadas neste trabalho contribuem para o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos estudantes, uma vez que abrem espaço para que se discutam: i) as relações entre texto e contexto; ii) a importância da linguagem na construção e na disseminação de valores e ideologias; iii) como as escolhas lexicais impactam no modo como interpretamos o mundo discursivizado; iv) como a construção de objetos de discurso está alinhada à edição da realidade; v) o poder persuasivo das imagens e vi) a importância de se reconhecer como todos esses elementos estão atrelados a um projeto argumentativo cujo propósito nuclear é persuadir os interlocutores.

Nesse sentido, vale destacar que a profundidade das análises e mesmo a validação de algumas delas depende sobremaneira do repertório, do conhecimento prévio e da disponibilidade para o questionamento de dadas crenças já tão arraigadas socioculturalmente

por parte dos estudantes. Trata-se, assim, de um trabalho iminentemente processual, por meio do qual é possível promover um treinamento do olhar, da percepção e do sentir – de enxergar o mundo com “olhos de ver”, como bem definiu Guimarães Rosa – para desnaturalizar comportamentos que normalizam desrespeitos à dignidade da pessoa humana em todos os aspectos da vida em sociedade.

Conclusão

Em função das demandas do mundo contemporâneo, o papel da escola está sendo redefinido: já não é possível nem coerente ignorar a centralidade que os meios de comunicação vêm adquirindo como instâncias socializadoras e os efeitos dessa realidade nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, as instituições escolares são convocadas à ação e não basta apenas problematizar o conteúdo dos produtos veiculados nas/pelas mídias, é imperativo incluí-lo nas discussões acerca da construção dos currículos escolares, pois, como vaticinam Kellner e Share (2008),

Quando a mídia é vista como janelas simplesmente transparentes, as mensagens [da mídia] ficam neutralizadas, nós ficamos complacentes e a democracia deixa de ser representativa. Nossa dependência da mídia nos leva a renunciar à nossa participação ativa e nossos deveres cívicos de questionar, desafiar e corrigir injustiças sociais (Kellner; Share, 2008, p. 706).

Por meio do recorte analítico a que procedemos, é possível verificar que compreender os mecanismos por meio dos quais a publicidade edita o mundo e dissemina/fomenta valores, estereótipos e identidades constitui um dos principais desafios da escola em sua relação com os meios de comunicação. Nesse sentido, é imperativo considerar que a realidade tal como se apresenta no discurso publicitário, assim como nos demais textos da mídia, é, em si mesma, um retalho ideologicamente alinhado a propósitos bastante específicos, os econômicos sobretudo, por meio dos quais se forja, por exemplo, a sensação de pertencimento social, permitindo aos indivíduos reconhecer valores subjacentes de uma dada cultura, em específico, neste caso, a disseminação de estereótipos acerca da identidade feminina.

A partir da perspectiva de que o ensino de argumentação tem como propósito nuclear promover a interação argumentativa por meio da qual os estudantes possam articular seus conhecimentos sobre argumentação à prática dela, intentamos apresentar uma proposta de ensino de argumentação coadunada à leitura crítica da mídia como uma alternativa à superação de entraves relacionados ao desenvolvimento da capacidade argumentativa dos educandos, pois

tudo que foi exposto até aqui deixa evidente que, atualmente, saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade, sobretudo nos espaços mais democráticos da sociedade contemporânea, por isso tantos estudiosos têm se debruçado sobre essa questão (Azevedo, 2009, p. 61).

Se antes se vendiam produtos, bens duráveis, hoje são vendidos, freneticamente, sentimentos, imagens e formas de ser e estar no mundo. Nesse contexto, portanto, é evidente a

LINHA D'ÁGUA

relevância pedagógica da coadunação do ensino da argumentação aos procedimentos de leitura crítica da mídia na educação básica, uma vez que, por meio dessa relação, fortalece-se a capacidade argumentativa dos estudantes, ao se construírem alicerces intelectuais e cognitivos responsáveis por fornecer a eles recursos para atuarem criticamente nesta sociedade em que o consumo, cooptado pela lógica do sistema capitalista, tem se convertido paulatinamente em um dos requisitos fundamentais para o exercício da cidadania.

Referências

ADICHIE, C. N. *O perigo de uma história única*. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AZEVEDO, I. C. M. *A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio: os múltiplos percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, E. L.; FERREIRA, M. O. (orgs.) *Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques*. Coimbra: Grácio Editor. 2016, p. 167-190.

AZEVEDO, I. C. M. *Como desenvolver capacidades argumentativas: guia teórico-prático para professores de educação básica*. Sergipe, 2022. DOI: <http://doi.org/10.13140/RG.2.2.36838.70722>.

BACCEGA, M. A. Comunicação & Educação: do mundo editado à construção do mundo. *Comunicação & Informação*, Goiânia, Goiás, v. 2, n. 2, p. 176-187, 2013. DOI: <http://doi.org/10.5216/c&i.v2i2.22853>.

BACCEGA, M. A. Comunicação/educação e a construção de nova variável histórica. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 19-28, 2009. DOI: <http://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i3p19-28>.

BONAMI, B. *O que são literacias de mídia e como elas impactam o futuro da educação?* 2011. Disponível em: <https://itsrio.org/pt/artigos/o-que-sao-literacias-de-midia-e-como-elas-impactam-o-futuro-da-educacao/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. *PCN +: ensino médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, s/d.

CARVALHO, N. *O texto publicitário em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2014.

DIOGUARDI, G. *Argumentação e redes sociais: o tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: <http://doi.org/10.11606/D.8.2014.tde-28112014-192311>.

FREIRE, P. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In: FÁVERO, O. (org.). *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 99- 126.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, [1959] 2001.

GIOVANI, B. P.; CARVALHO, C. Educação midiática é essencial para a leitura crítica de mundo, incorporando a tecnologia como linguagem e cultura. *ComCiência*, dossiê 230, 2021. Disponível em: <https://www.comciencia.br/educacao-midiatica-e-essencial-para-a-leitura-critica-de-mundo-incorporando-a-tecnologia-como-linguagem-e-cultura/>. Acesso em: 07 out. 2023.

LINHA D'ÁGUA

GRÁCIO, R. A. *A interação argumentativa*. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

HOFF, T. M. C. O texto publicitário como suporte pedagógico. *Comunicação & Educação*, n. 12, ano XII, p. 29-38, 2007. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v12i2p29-38>.

KELLNER, D. Technological transformation, multiple literacies and the re-visioning of education. *E-Learning*, v. 1, n. 1, p. 9-37, 2004. DOI: <https://doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.8>.

KELLNER, D.; SHARE, J. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. *Revista Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104 esp., p. 687-715, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300004>.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagens em(Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>.

LEITÃO, S. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluriversidad*, v. 12, n. 3, p. 23-37, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/557422>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MATEUS, S. Pode uma imagem ser um argumento? *Revista Famecos - mídia, cultura e tecnologia*, v. 23, n. 2, n.p., 2016. DOI: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2016.2.21445>.

MORAN, J. M. *Os meios de comunicação na escola*. 2013. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/c_ideias_09_021_a_028.pdf. Acesso em: 03 abr. 2023.

PAIVA, R.; GABBAY, M. Leitura crítica e cidadania: novas perspectivas. In: *Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 32, 2009, Curitiba. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2009.

PEREIRA, C. C.; NEVES, J. S. B. *Ler / falar / escrever*. Práticas discursivas no ensino médio: uma proposta teórico metodológica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. *Estudos de linguagem, argumentação e discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 135-153.

WERRI, A. P. S.; MACHADO, M. C. G. *A função social da educação para Paulo Freire (1958-1965)*. In: *Seminário de Pesquisa do programa de Pós-Graduação em Educação – UEM*, 2008, Maringá. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/files/wkccexY.doc. Acesso em: 07 out. 2023.

WILSON, C. *et al. Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.