

O desenvolvimento da leitura a partir de gêneros orais argumentativos em circulação na sociedade

The development of reading from oral argumentative genres in articulation in circulation in society

Isabel Cristina Michelan de Azevedoⁱ
<https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>
Universidade Federal de Sergipe

Jean Santos Batistaⁱⁱ
<https://orcid.org/0009-0007-6843-6053>
Universidade Federal da Bahia

Barbara Virginia de Araújo Horaⁱⁱⁱ
<https://orcid.org/0009-0003-3063-272X>
Universidade Federal de Sergipe

Resumo: Este artigo parte das problemáticas decorrentes da pandemia da Covid-19, relativas à leitura, para propor um trabalho específico com o texto oral de opinião, desenvolvido com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, particularmente quando se quer aprofundar a compreensão leitora e a leitura argumentativa. Com base em uma pesquisa-ação, realizada no âmbito do Profletras, procurou-se apontar como o recurso didático protótipo de ensino promove a integração das seis dimensões da leitura (Thérien, 1990) e a análise em três níveis (Padilla; Douglas; Lopez, 2011) – local, global e pragmático – podem colaborar com a qualificação desse tipo de ação didático-pedagógica. Os resultados obtidos indicam que é produtiva a articulação entre os multiletramentos, as intesubjetividades, a interação argumentativa e o entendimento dos papéis sociais, quando um assunto controverso é analisado na escola.
Palavras-chave: Leitura argumentativa; Protótipo de ensino; Texto oral de opinião; Ensino-aprendizagem.

Abstract: This article addresses issues arising from the COVID-19 pandemic related to reading, proposing a specific project involving oral opinion texts developed with ninth-grade students, particularly

when the aim is to deepen reading comprehension and argumentative reading. Based on action research conducted within the scope of Profletras, we sought to show how the prototype teaching resource promotes the integration of the six dimensions of reading (Thérien, 1990) and analysis at three levels (Padilla; Douglas; Lopez, 2011) – local, global, and pragmatic – can contribute to the qualification of this type of didactic-pedagogical action. The results obtained indicate that the articulation between multiliteracy, intrasubjectivity, argumentative interaction, and understanding of social roles is productive when a controversial subject is analyzed in school.

Keywords: Argumentative reading; Teaching prototype; Oral opinion text; Teaching-learning.

1. Introdução

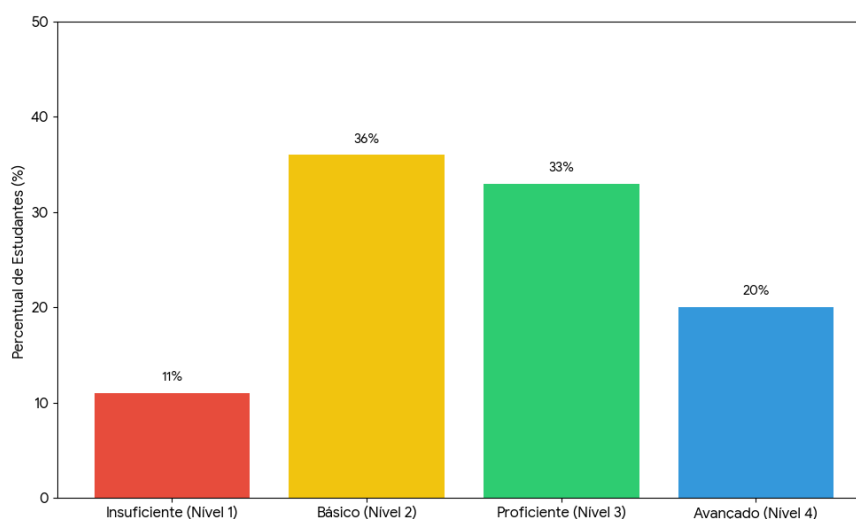
A crise sanitária decorrente da pandemia da Covid-19 aprofundou as desigualdades sociais. Em consequência disso, agravou-se tanto a exclusão social quanto a escolar, pois 69,8% dos municípios brasileiros informaram que as principais estratégias não presenciais adotadas pelas redes municipais foram materiais impressos (95,3%) e orientações pelo WhatsApp (92,9%). Essa alarmante realidade tem exigido a urgente implementação de ações de enfrentamento relativas à exclusão escolar e o planejamento de ações que possam identificar meios para intervir na sociedade de maneira afirmativa, em regime de colaboração com a sociedade civil organizada, a fim de que todos possam se unir na reversão do crescente processo de desescolarização de crianças e adolescentes em todo o país (Unicef, 2021 p. 51).

Nesse esforço, alguns professores têm se dedicado a identificar alternativas para tentar combater os baixos índices de aprendizagem. Os esforços empreendidos em nível local para atender a necessidades globais, especialmente pelos países que possuem baixos índices de desenvolvimento humano estão compromissados com a Agenda 2030 – plano de ação global que reúne 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas, estabelecidos para articular as pessoas, as instituições e o planeta na promoção de parcerias, visando à prosperidade e à paz no presente e no futuro (ONU, 2015). Em particular, duas metas estão sendo privilegiadas neste artigo: a “Educação de Qualidade” (objetivo 4) e a “Redução das Desigualdades” (objetivo 10).

Nesse cenário, a intervenção, que serve de referência para este artigo, aconteceu em uma escola que aderiu, em 2023, ao Programa Estadual de Correção de

Fluxo Escolar – “Sergipe na Idade Certa” –, doravante ProSIC¹, pois as turmas enfrentavam o desafio de conseguirem avançar nas etapas de escolarização. Dentre as três turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (EF), foi escolhida aquela na qual havia desequilíbrio entre os níveis de aprendizagem, conforme os simulados mensais. Nesse projeto, os estudantes são categorizados em quatro níveis de proficiência: insuficiente (nível 1), básico (nível 2), proficiente (nível 3) e avançado (nível 4). A fim de explicitar o panorama diagnóstico da turma selecionada e subsidiar a análise que se desenvolve na sequência, apresenta-se, a seguir, a distribuição percentual dos níveis de proficiência aferidos no primeiro semestre de 2023.

Figura 1 – Distribuição dos níveis de proficiência da turma (1º sem. de 2023)



Fonte: Elaboração própria.

Como se observou no gráfico, a maior concentração de discentes situava-se no nível básico (36%), seguida de um contingente bastante próximo no nível proficiente (33%), o que evidenciava uma turma marcada por relativa heterogeneidade, mas também por potencial de avanço. Por outro lado, a presença de 11% no nível insuficiente sinalizava a necessidade de ações pedagógicas mais direcionadas, enquanto os 20% que alcançaram o nível avançado indicaram a coexistência de desempenhos mais consolidados. Tal distribuição confirmou o desequilíbrio

¹ O ProSIC foi instituído pelo Governo do Estado de Sergipe por meio do Decreto Estadual nº 202, de 30 de novembro de 2022, e define como um dos objetivos específicos o de reduzir a distorção idade- série no Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas redes públicas de ensino de Sergipe, inclusive no âmbito dos municípios.

inicialmente identificado e justificou a proposição de uma intervenção que, ao mesmo tempo, fomentasse a progressão dos estudantes situados nos níveis iniciais e ampliasse, de modo contínuo e aprofundado, as possibilidades de aprendizagem daqueles que já demonstravam maior domínio das competências avaliadas.

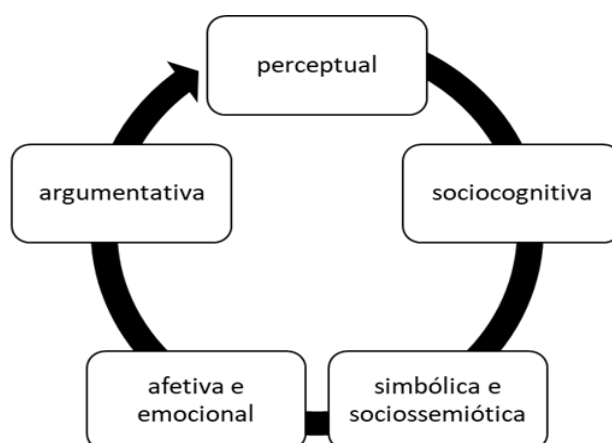
Apesar disso, resolvemos analisar como o ensino da leitura pode ser articulado ao ensino da argumentação, por meio do gênero texto oral de opinião, a fim de que possamos possibilitar o desenvolvimento de todos/as, como cidadãos ativos e participativos. Assim, neste artigo, após a introdução, encontram-se três seções – “Bases para a compreensão do processamento da leitura”, “A compreensão leitora em sua dimensão semiótica” e “Percurso metodológico-analítico e discussão” –, antes de apresentarmos as considerações finais e as referências.

Bases para a compreensão do processamento da leitura

Faz mais de 40 anos que a psicologia cognitiva tem dedicado esforços para analisar o processamento da leitura, uma vez que ler tem sido reconhecida como uma atividade complexa, plural e multidimensional. Como ato semiótico, são seis as principais dimensões que constituem o processo da leitura, com base em Jouve (2002), a partir das ideias de Thérien (1990).

Ao assumir que a leitura se realiza em um processo, consideramos que nele estão implicados o sujeito, considerando sua natureza física, social e discursiva; as relações que são estabelecidas com os objetos de conhecimento, incluindo tanto os objetos de natureza linguística quanto literária, o que inclui as capacidades sociocognitivas dos sujeitos, os procedimentos empregados no ato de conhecer (âmbito neurofisiológico e cultural) e a validação dos conhecimentos (relativos aos valores sociais). Conforme Jouve (2002), são seis as principais dimensões.

Figura 2 – Dimensões da leitura



Fonte: Elaboração própria, a partir de Jouve (2002).

Com base nessas seis dimensões, confirmamos que o ato de ler é uma atividade semiótica (Thérien, 1990) que depende da interação concomitante e não hierárquica entre uma variedade de conhecimentos para que possa ser concretizado. Ao entender cada uma delas, temos a oportunidade de compor práticas didático-pedagógicas alinhadas aos objetivos que são previamente estabelecidos pelos docentes.

A **dimensão perceptual** está associada ao processo neurofisiológico que é necessário para o processamento da leitura. Por ser um ato de linguagem que requer o funcionamento do aparelho visual (ou de outro aparelho perceptivo) em associação com diferentes funções cerebrais, a leitura é, em primeira instância, “uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos” (Jouve, 2002, p. 17). Assim, para que haja um ato de leitura, os sinais observados precisam ser segmentados e, posteriormente, integrados de maneira coerente, a fim de que os significados sejam construídos, pois a informação “visual deve ser extraída, destilada, depois recodificada num formato que restitua a sonoridade e o sentido das palavras” (Dahaene, 2012, p. 26).

Assumimos, assim, que a extraordinária diversidade das dimensões da cultura humana, em uma perspectiva neuro-antropológica, é resultado da combinação de formas múltiplas, por isso para compreender os mecanismos cerebrais das invenções culturais será preciso estabelecer “pontes” entre conhecimentos da psicologia e da sociologia. Se o “jogo cultural” inclui representações específicas, socialmente localizadas, entendemos que elas causam variabilidade em nossos circuitos cerebrais e indicam que alguns objetos de pensamento se distinguem por uma complexidade superior que necessita de ensino precoce.

Com isso em mente, a construção do sentido do texto não está exclusivamente voltada a uma palavra, visto ser preciso vincular essa atividade aos valores sociais vigentes, por isso cabe aos professores formarem homens e cidadãos para participarem ativamente da sociedade presente e futura. Pesquisas recentes (Cervetti *et al.*, 2020) apontam que mesmo as investigações interessadas em analisar o papel da decodificação na compreensão da leitura reconhecem que a cultura está associada à compreensão da linguagem e dos conteúdos e interferem na apreensão cognitiva das palavras, uma vez que o conhecimento do vocabulário pode interferir no reconhecimento de palavras. Isso reforça que os comportamentos socioculturais, valores e fatores culturais precisam ser associados para haver a aprendizagem da leitura, tal como os estudos sobre letramento têm destacado desde 1990.

Alinhado a esse esforço, Phillips Galloway e Uccelli (2019) destacam a necessidade de se considerar os atos complexos de leitura, incluindo a compreensão profunda (intertextual e orientada para problemas) de textos desafiadores na construção de modelos de compreensão e apontaram o valor dos conhecimentos sofisticados e das habilidades de raciocínio para apoiar o sucesso na leitura. Isso inclui fazer escolhas que podem ser motivadas por razões bem variadas, incluindo o conhecimento cultural, para que haja um impacto positivo do desenvolvimento de tarefas específicas. Existe, então, uma conexão íntima entre o desempenho de tarefas e o funcionamento mental sobretudo em contextos sócio-históricos específicos, o que nos leva a reconhecer que pode haver mudança de pensamento por meio do ensino da leitura.

A integração desse conjunto de elementos considera o impacto do texto, da tarefa e do contexto sociocultural. Notamos, então, que o reconhecimento de palavras e a compreensão leitora não são processos separados, pelo contrário, os estudos mais recentes insistem que, na leitura, a integração de complexos processos pode garantir a proficiência na leitura e compreensão, bem como a interpretação (Duke; Cartwright, 2021; Cervetti *et al.*, 2020; Soares, 2020; Phillips Galloway e Uccelli, 2019). Desse modo, confirmamos que é a interligação dos processos complexos o que configura a **dimensão sociocognitiva** da leitura.

Se toda leitura interage com a cultura, como acabamos de destacar, e com os esquemas dominantes de um meio e de uma época, a leitura também inclui a dimensão simbólica que costuma estar “[...] agindo nos modelos do imaginário coletivo” (Jouve,

2002, p. 22) e impactando tanto na aceitação quanto na recusa das ideias e dos modos de expressão. Como a cultura está relacionada às ações, às ideias, aos valores, aos artefatos etc., elaborados ao longo da história, é reconhecida como uma tradição que costuma ser compartilhada, apreendida e avaliada de tempos em tempos, a fim de que esse sistema organizado de comportamentos possa ser assumido e atualizado.

Apesar de haver diferenças nas relações entre pessoas, as interações são estruturadas conforme condições contextuais específicas. Mesmo que sejam percebidas diferentemente, há padrões gerais ou universais que se expressam em categorias diferenciadas cujos impactos afetam os modos individuais de ler e interagir com a leitura. Isso porque os elementos da cultura, os “artefatos ou objetos feitos pelo homem, as motivações e as ações” têm significado (Santaella, 2003, p. 44). Assim, ao lidar com os materiais disponíveis para leitura na vida – livros infanto-juvenis, revistas, gibis, jornais, capas de videogames e de CDs, cartazes de filmes, de festas públicas etc. (variados materiais autênticos) – e na escola – livros didáticos, livros infanto-juvenis indicados, textos colocados em murais, folhetos variados, convites etc. –, os estudantes lidam com materiais cujas funções são estabelecidas cultural e historicamente.

Como as bases que ordenam os símbolos se alinham a uma longa cadeia de necessidades, razões e valores, os elementos linguísticos são integrados a uma rede de motivações culturais e simbólicas que nem sempre seguem determinismos de tipo causal, relativos às configurações linguísticas ou às linearidades próprias das ligações cotidianas, embora estabeleçam relações com as práticas socialmente estabelecidas. Desse modo, notamos que compõem a simbolicidade da cultura as interações do organismo com o ambiente (condição imprescindível para haver uma abordagem ecológica da cognição), os processos que emergem dessas interações, as motivações para as ações humanas, as articulações entre ideias, valores e ideologias, os modos de expressar os significados construídos cultural e linguisticamente, ou seja, as linguagens mobilizadas em sociedade que se organizam em signos, bem como os artefatos e objetos feitos pelo homem.

Na **dimensão simbólica**, então, os aspectos semióticos colaboram com o entendimento das distintas modalidades: verbal (oral e escrita), imagética, sonora, gestual, dentre outras. Tais modalidades se concretizam na/pela linguagem enquanto os sujeitos participam de um processo interacional, que pode acontecer de maneira

mono, bi ou poligerida; sem perdermos de vista que, em cada uma dessas situações, há convenções e regras, mais ou menos sistematizadas, que precisam ser seguidas.

Vemos que, nesse processo, os discursos são recrutados para atribuir plausibilidade às ações presentes e futuras, com base em discussões que ocorrem em sociedade (Gonçalves-Segundo, 2024). Ser capaz de perceber isso, as razões que orientam os pontos de vista em confronto e as diferentes formas de agir pela linguagem são etapas necessárias para que os estudantes aprendam a compreender os problemas sociais e identifiquem meios para intervir neles, quando necessário.

Temos insistido que a informação reconhecida pela leitura nunca é absolutamente neutra, sobretudo porque todos os textos são avaliados pelo leitor como positivos, negativos, inquietantes, assustadores etc. Isso significa que a **dimensão afetiva/emocional** interfere na leitura, ou seja, as emoções também favorecem a compreensão leitora, uma vez que, sobretudo na ficção, as relações que o leitor estabelece com as personagens, com as circunstâncias e com as temáticas mobilizam nossos afetos de alguma maneira (gera admiração, piedade, riso, simpatia, repulsa etc.).

A qualidade afetiva de uma interação de leitura, um aspecto do contexto social, é apenas um dos vários fatores que motivam as crianças para a leitura, mas que merece atenção de pais e professores. Isso significa que a qualidade afetiva das interações de leitura com crianças e jovens pode ser importante para fomentar o seu interesse pela leitura (Sonnenschein; Munsterman, 2002).

Estudos desse tipo confirmam que a teoria da emoção pode ser triplamente caracterizada: é relacional, motivacional e cognitiva (Lazarus, 1991), além de sempre envolver um contexto específico. Consequentemente, ao considerar as emoções em sala de aula, tomamos os objetos de linguagem de forma ampla, incluindo os sujeitos que se inserem nos distintos ambientes em que as práticas de leitura são realizadas (aspecto relacional), o estado de ânimo dos estudantes que é indicado pelas reações aos objetivos estabelecidos em classe (aspecto motivacional), a avaliação de cada um, o que possibilita observar como os conhecimentos são gerados e como a construção de significados ocorre de maneira individual (aspecto cognitivo) e o impacto dos recursos multimodais (como movimentos corporais, olhares, silêncios, além dos segmentos de linguagem, entonações etc.).

Essa visão se alinha à **dimensão argumentativa** que pode ser observada de distintas maneiras. Entendemos, então, que a linguagem não é concebível fora da atividade humana, sendo, portanto, um ato de linguagem, que é estabelecido entre os sujeitos em interação. Como o homem age sempre “em resposta a um problema que surge na relação com o outro” (Azevedo, 2023, p. 241), o que se expressa tem como ponto de partida um problema que se apresenta para os sujeitos envolvidos em uma interação e que se está cotidianamente tentando resolver (Meyer, 1981).

Isso significa que o esforço para compreender um discurso/texto é um exercício intelectual direcionado a perceber o que está em discussão para que seja possível construir sentido, a dar uma resposta a uma questão proposta pelo outro, a organizar um posicionamento frente ao que está posto etc. Enfim, “a intelecção é um processo de questionamento, uma vez que a compreensão é uma resposta formulada a partir da posição assumida por alguém” (Azevedo, 2023, p. 241), em um movimento que tem a pluralidade de perspectivas como meio para a produção de múltiplas respostas.

Em função disso, a função argumentativa pode ser observada na análise de textos narrativos, informativos e preponderantemente argumentativos (com mais destaque), uma vez que em todos eles é possível observar como o leitor é orientado a reconhecer, e até acatar, determinadas conclusões. Particularmente, pela análise de pontos de vista implicados nos textos cada leitor pode questionar o modo como o assunto foi colocado em questão, os modos de construção de sentidos e a própria compreensão deles.

Considerar a leitura em perspectiva semiótica proporcionou uma aproximação com a perspectiva socioantropológica de letramento porque a leitura associa-se ao impacto social da escrita na vida dos estudantes. Como as distintas práticas de linguagem exigem de cada um reflexões acerca de como a língua pode ser mobilizada em função das circunstâncias históricas, culturais, socioeconômicas etc., além do domínio do código da língua, ou seja, da tecnologia da escrita alfabética (um esforço exigente que se articula às duas rotas de leitura), também é preciso compreender que o exercício efetivo e competente dessa tecnologia requer saber adequar-se às variações e as especificidades dos usos da linguagem pelos grupos sociais em variadas situações de

comunicação. E mais, como os textos se integram a **eventos**² e **práticas**³ de letramento – distinção proposta por Street (2014) e amplamente divulgada por Kleiman (2005) –, possibilitam conviver com os múltiplos contextos que requerem distintos letramentos, pois sabemos que os variados modos de expressão se vinculam aos conjuntos de recursos semióticos aos quais as pessoas recorrem quando precisam produzir ou analisar textos. Assim, propomos, com base na compreensão das relações sociais, culturais, históricas e ideológicas que o trabalho com texto promove, realizar práticas escolares que possibilitem ao estudante identificar e responder às problemáticas que são construídas em sociedade.

A compreensão leitora em sua dimensão semiótica: estudo do texto oral como prática de letramento

A compreensão leitora, em uma perspectiva ampla, apoia-se na decodificação da palavra escrita, mas avança além disso pois abarca a construção de sentidos por meio de recursos sonoros, visuais, gestuais e contextuais que caracterizam diferentes gêneros e suportes em circulação na sociedade contemporânea. Como destacam Bertin e Angelo (2019, p. 155), o texto é a “materialização de uma ação interlocutiva orientada para uma finalidade específica e realizada numa prática social concreta”, o que legitima práticas de leitura que extrapolam o escrito, ou seja, a leitura é tomada em um sentido mais abrangente, não se referindo apenas aos textos escritos, mas também a imagens estáticas ou em movimento e às articulações em torno da oralidade. Assim, o trabalho escolar com leitura deve incorporar, de forma intencional e sistemática, estratégias que permitam aos estudantes interpretar elementos da oralidade, como

² **Evento** de letramento “corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita. No exemplo dado, a leitura e a escrita iniciam o contato da mãe e do filho com os profissionais da saúde; a leitura e a escrita permeiam todo o evento entre os diferentes participantes; a leitura atenta da mãe orienta a ingestão do remédio pela criança; por fim, é depois de ler o termômetro que a mãe consegue dormir tranquila ao lado do filho já sem febre” (Oliveira; Tinoco; Santos, 2014, p. 21).

³ **Práticas** de letramento constituem um “conjunto de atividades envolvendo a língua escrita [, falada e multimodal] para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização. Exemplos de práticas de letramento: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários” (Kleiman, 2005, p. 12), enviar áudios, contar histórias, descrever receitas etc.

entonação, pausas, ênfases, ritmo e variações prosódicas, reconhecendo-os como pistas essenciais para a construção dos sentidos do texto.

Embora os estudos em torno da leitura de textos escritos estejam relativamente consolidados e sejam encontradas várias sugestões de práticas pedagógicas, isso não pode ser afirmado em relação aos textos que mobilizam outras semioses, como a oral. Ainda que, segundo os PCN⁴, o ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, entre outros objetivos, organize-se de modo a tornar os estudantes capazes de construir a compreensão de “textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz” (Brasil, 1997, p. 33), notamos a predominância do trabalho com textos escritos, visto que, conforme Kleiman (2002), ainda persiste na sala de aula a visão do texto como um conjunto de elementos gramaticais, cujos aspectos estruturais têm uma função e um significado independente do contexto.

Em sentido diverso a esse, Solé (1998) insiste que a leitura resulta da interação entre leitor e texto, na qual o “conhecimento textual e o de mundo” desempenham um papel determinante, assim concebemos o texto como um conjunto bem amplo de elementos, que inclui os estruturais, mas não está restrito a eles. Grande parte desse conhecimento de mundo é construído em interações orais: conversas cotidianas, narrativas compartilhadas, debates e trocas verbais em diferentes contextos, por exemplo. Isso evidencia a relevância da oralidade não apenas para a compreensão de textos orais, mas também para a interpretação de textos escritos.

Pesquisas no campo da neurociência cognitiva reforçam essa perspectiva. Dehaene (2012) descreve duas vias principais para o processamento da leitura: a via fonológica, que converte grafemas em fonemas, essencial na aprendizagem inicial, envolvendo áreas como o lobo temporal superior; e a via lexical, que permite o acesso direto ao significado de palavras frequentes ou irregulares, ativando regiões como a circunvolução temporal média e a face ventral anterior do lobo temporal, também implicadas no processamento de palavras faladas e imagens. Essas vias indicam que a

⁴ PCN é a abreviação de Parâmetros Curriculares Nacionais que desde 1998 postularam os objetivos do ensino de língua portuguesa, após o movimento de redemocratização do Brasil a partir de 1988. Nesses documentos, encontram-se indicações tanto para o ensino da leitura quanto da argumentação, desde os primeiros anos do ensino fundamental.

compreensão e a decodificação compartilham zonas de interação, mas possuem especificidades quanto aos aspectos ligados à oralidade e à escrita, o que permite o desenvolvimento assimétrico dessas competências.

Mesmo estudantes que ainda não atingiram o nível de decodificação considerado adequado pelas políticas públicas – a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) estabelece a alfabetização plena “no máximo até o final do 3º ano do ensino fundamental” – podem (e devem) ser incluídos em atividades de leitura e análise de textos orais. Tal inclusão amplia as oportunidades de participação discursiva e pode favorecer as competências cognitivas e linguísticas que serão úteis também para o avanço na leitura escrita. Marcuschi (2008, p. 228) destaca que “nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos”, sugerindo que os contextos são ricos em possibilidades para haver a interação oral entre recursos essenciais para formar leitores autônomos e críticos, capazes de mobilizar habilidades cognitivas, linguísticas e discursivas na leitura tanto de textos escritos quanto orais.

Ao refletir acerca dos detalhes associados ao complexo processo de compreensão, Kleiman (2002) explica que há fatores que intensificam o desinteresse pela leitura, as concepções de leitura adotadas no âmbito escolar, a saber: a) a leitura como decodificação; b) a leitura como avaliação; c) a concepção autoritária de leitura. A partir dessa constatação, temos procurado implementar meios mais motivadores de trabalho com a leitura junto a estudantes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), por isso temos privilegiado os textos multimodais. Entre eles, os textos orais têm se mostrado de grande valia, uma vez que abre espaço para um novo viés no estudo do texto e para o trabalho específico com a formação de inferências, pois não parte apenas das palavras escritas, mas de elementos variados.

A pesquisa de Hora (2025) oferece respaldo empírico a essa abordagem. Em um estudo com estudantes do 7º ano do EF, muitos com dificuldades na decodificação, a mediação da professora-pesquisadora, vinculada ao Profletras, permitiu o engajamento em práticas de leitura de textos orais e multimodais. Atividades baseadas em documentários em vídeo, por exemplo, possibilitaram que os estudantes acessassem os sentidos dos textos por meio de estratégias que valorizam o contexto e a articulação com os elementos não verbais. A análise dos aspectos da oralidade e os

elementos relacionados a ela minimizaram as dificuldades de decodificação, o que por sua vez permitiu que os estudantes fizessem uma análise crítica e, consequentemente, pudessem construir argumentos para questões sociais relevantes.

A partir dos resultados da pesquisa realizada em 2024, observamos o quanto a interação em sala de aula é importante para a melhoria do aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes, uma vez que promove a troca de ideias, o confronto de pontos de vista e o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao compartilharem interpretações e discutirem argumentos presentes nos textos, os estudantes ampliam sua compreensão, identificam diferentes formas de raciocínio e aprendem a sustentar ou reformular suas opiniões com base em novas informações. A interação possibilita que o conhecimento seja construído coletivamente, motiva a escuta ativa, a argumentação fundamentada e o respeito à diversidade de opiniões.

Assumir a leitura como “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (Kleiman, 2002, p. 15) implica reconhecer a intertextualidade entre textos orais e escritos, bem como a inseparabilidade do texto da realidade que o produz. Assim, estratégias que mobilizam a escuta atenta, a exploração da prosódia, o desenvolvimento de vocabulário e a realização de inferências podem ser integradas às práticas de leitura do texto oral no contexto escolar. Essas abordagens não substituem a alfabetização escrita, mas funcionam como vias complementares para promover a compreensão crítica enquanto a decodificação gráfica ainda está em consolidação.

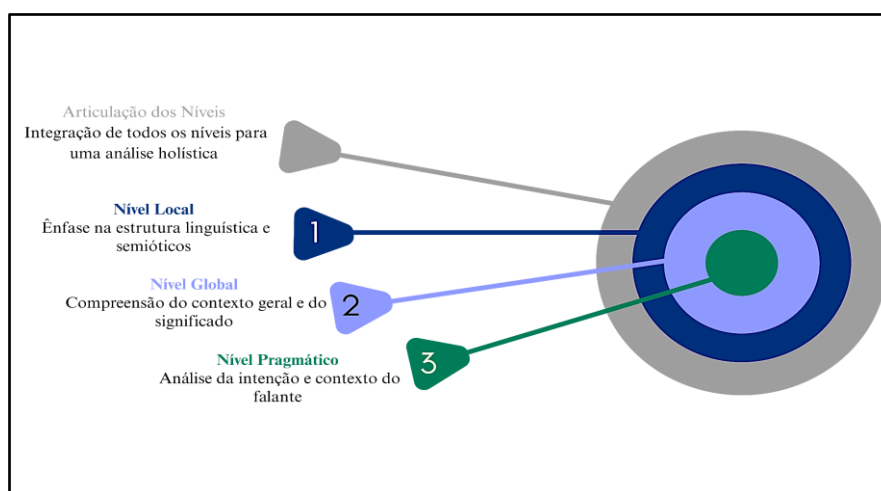
Ampliar as práticas de leitura para além do verbal escrito, por exemplo, possibilita incorporar os textos orais, pois favorece o uso do letramento crítico⁵ e de ações inclusivas, uma vez que todos os estudantes podem participar. Essa abordagem reconhece a diversidade de semioses que compõem os textos e valoriza as competências dos estudantes, mesmo daqueles em processo de alfabetização, promovendo a participação ativa e significativa deles nas práticas da leitura.

⁵ Entendemos por letramento crítico, com Jordão (2013, p. 73, grifos da autora), que “língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos no mundo. Os sentidos não são ‘dados’ por uma realidade independente do sujeito: eles são *construídos* na cultura, na sociedade e na língua. Isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço *ideológico* de construção e atribuição de sentidos, o que se dá num processo enunciativo sempre contingente (relativo a sujeito, tempo e espaço específicos), numa prática situada de letramento [...]”, tal como tem sido enfatizado por diferentes pensadores, entre os quais se encontra Kleiman (2005).

Embora o letramento crítico seja abrangente, o trabalho com textos orais continua pouco explorado nas práticas escolares e nas pesquisas, mesmo que propiciem aos estudantes analisar, interpretar e problematizar os discursos em processos interacionais. No entanto, como observa Batista (2024), as escolhas temáticas das pesquisas desenvolvidas por docentes do Profletras, no período de 2013 a 2024, parecem refletir uma tendência igualmente presente no ensino de Língua Portuguesa: a pouca atenção à construção de sentidos em textos orais ou multimodais no âmbito das práticas de leitura. Predomina, em contrapartida, uma abordagem centrada quase exclusivamente no verbal escrito, o que limita as possibilidades formativas que a leitura oral, em suas múltiplas dimensões, pode oferecer.

Nesse cenário, torna-se necessário reposicionar o conceito de “leitor”, reconhecendo a oralidade como um campo legítimo de práticas de leitura e interpretação. Longe de ser apenas um suporte secundário, o texto oral é constituído por elementos que podem ser mobilizados como procedimentos de leitura, pelo fato de ampliarem o repertório analítico dos estudantes. Contudo, entendemos ser preciso sistematizar esse processo, por isso recorremos a Padilla, Douglas e López (2011) que oferecem procedimentos adaptáveis às manifestações orais e propõem um trabalho didático-pedagógico organizado em três níveis interdependentes de análise.

Figura 3 - Níveis de Análise dos Textos Orais



Fonte: Elaboração própria, a partir de Padilla, Douglas e Lopez (2011).

Nessa organização, o nível pragmático contempla a forma como o discurso se estrutura considerando o contexto situacional, a intencionalidade do enunciador, a

origem institucional, os papéis sociais envolvidos, bem como os valores e interesses que influenciam a produção de sentidos. O nível global examina a progressão temática e a maneira como as ideias se encadeiam para formar um todo coerente, observando relações entre tópicos, argumentos, narrativas ou descrições, sempre articuladas a partir da compreensão prévia do contexto para evitar interpretações fragmentadas. Já o nível local focaliza os recursos linguísticos e discursivos mobilizados, como operadores, marcadores, escolhas lexicais, modalidades e estratégias expressivas, incluindo pausas, entonações e reformulações, que contribuem para a construção do sentido no momento da interação.

Essa sistematização permite identificar, em textos orais, desde a organização global das ideias até a escolha de recursos linguísticos e expressivos empregados pelo enunciador. Ao integrar essas dimensões, a análise possibilita compreender como diferentes gêneros orais – sejam marcados pela narração, exposição ou argumentação – articulam elementos estruturais, temáticos e contextuais para produzir sentidos. Assim, o trabalho com esses níveis contribui para a ampliação do letramento crítico que capacita o estudante a interpretar, avaliar e questionar discursos, reconhecendo a base na qual esses textos se embasam, reposicionando o leitor como sujeito ativo na construção e na crítica dos sentidos.

4. Percorso metodológico-analítico e discussão

O trabalho com o texto oral na perspectiva da argumentação interacional e no processo de letramento promove a percepção de como os discursos orais de opinião influenciam a construção de visões de mundo, especialmente em contextos de desigualdade social e debates públicos, instigando o estudante a perceber não apenas o explícito, mas também o implícito. A constatação de Marques (2010) sobre as dificuldades dos estudantes do ensino secundário na formulação de conclusões, argumentos e contra-argumentos em textos orais aponta a urgência de inserir, no contexto escolar, atividades sistemáticas de leitura e análise de gêneros marcados por essa modalidade.

A inserção de gêneros orais, articulados a uma abordagem que considere os níveis pragmático, global e local, amplia as possibilidades de compreensão e de análise

crítica por favorecer: i. a participação ativa dos estudantes em relação a discussões relevantes na esfera pública; ii. a construção de sujeitos capazes de dialogar, narrar, expor, argumentar e intervir de maneira fundamentada nos diversos contextos comunicativos.

A turma selecionada possuía 17 estudantes matriculados, cuja frequência era irregular. Ao aplicar os níveis de análise aos gêneros orais, a pesquisa de mestrado de Batista (2024) propôs que os estudantes de escola pública de turma de 9º ano examinassem textos distintos com o objetivo de identificar, em cada caso, os elementos característicos de cada nível e como estes se articulavam à produção de sentidos. O percurso metodológico partiu da observação inicial de como os estudantes realizavam suas análises quando postos em situação de leitura de textos orais até alcançar, no desenvolvimento da pesquisa, uma sistematização mais refinada, na qual os estudantes passaram a aplicar conscientemente os três níveis de análise a partir dos elementos presentes em cada um.

Na primeira experiência do protótipo⁶, produzido por Batista (2024), os estudantes analisaram o texto oral "Celular na sala de aula", de Vinicius Diamantino⁷. A pesquisa realizada no âmbito do Profletras confirma que, quando a leitura se restringe a perguntas gerais de compreensão e interpretação, sem explicitar os motivos pelos quais determinados aspectos devem ser observados, a análise dos estudantes tende a permanecer na superfície textual. Nessa situação, embora tenham reconhecido que o enunciador era um professor, deixaram de relacionar esse papel ao seu interesse comercial de ampliar a base de clientes. Essa lacuna aponta as limitações de uma abordagem centrada apenas em respostas imediatas e reforça a necessidade de orientar a leitura para dimensões contextuais e situacionais, que permitem compreender de modo mais amplo a intencionalidade do discurso. A partir desse primeiro momento, em que foram observadas as restrições da leitura baseada apenas em perguntas de compreensão, os estudantes foram conduzidos a avançar na análise por meio da sistematização dos três níveis de análise de textos.

⁶ Protótipos, segundo Rojo (2017), é um recurso educacional capaz de articular as capacidades que são requeridas em ambientes digitais ao um ensino voltado à perspectiva dos multiletramentos, visando a promover a capacidade crítica dos estudantes na seleção e interpretação de informações provenientes de múltiplas fontes digitais.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZgZUCnFZ-2o>. Acesso em: 10 set. 2025.

No nível pragmático, os estudantes do 9º ano do EF conseguiram identificar os diferentes enunciadores, situando-os em seus papéis sociais e políticos – a jornalista, vinculada a uma postura crítica em relação ao movimento, e o comentarista, que buscava oferecer uma visão mais favorável. Essa percepção do lugar de fala dos enunciadores permitiu reconhecer não apenas quem falava, mas também os contextos de circulação e as intenções que orientavam cada discurso.

No nível global, os estudantes avançaram ao localizar a tese central de cada vídeo e relacioná-la aos argumentos que lhe davam sustentação. No caso de Hasselmann, reconheceram a estratégia de reforçar uma visão negativa do MST por meio de exemplos de conflitos e estigmatizações. Por sua vez, em Bugalho, perceberam a tentativa de legitimar a atuação do movimento, destacando sua dimensão histórica e social. Assim, conseguiram compreender como diferentes macroestruturas argumentativas organizavam a construção dos sentidos em disputa.

Por fim, no nível local, observaram marcas linguísticas e prosódicas mobilizadas pelos enunciadores para reforçar seus posicionamentos. Identificaram, por exemplo, o uso de ironia e de modalizadores no discurso de Hasselmann, contrastando com a entonação pausada e com os conectores que colaboram com a estruturação dos argumentos de Bugalho. Essa análise mostrou que os alunos não apenas compreenderam o conteúdo temático dos textos, mas também reconheceram como escolhas linguísticas e expressivas atuam na construção de efeitos de sentido.

Os estudantes, quando postos em situação de leitura de gêneros orais de forma sistematizada e intencional, como no trabalho orientado pelos três níveis de análise, demonstraram capacidade de superar uma leitura restrita ao conteúdo imediato, apropriando-se de estratégias que lhes possibilitaram interpretar, avaliar e problematizar discursos em circulação social.

Para que isso fosse realizado, os estudantes, ao longo do protótipo, precisaram ser envolvidos em etapas que permitiram articular a análise de textos orais de opinião a textos explicativos relativos ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nesse trabalho didático-pedagógico, a dimensão perceptual foi articulada à sociocognitiva a fim de promover a compreensão das características constitutivas desse movimento e dos impactos das ações dele na sociedade brasileira. Como o protótipo envolveu análises conclusivas realizadas pelos estudantes após o processo de

leitura argumentativa de dois textos orais de opinião, a experiência possibilitou também mobilizar as dimensões simbólica e a afetiva/emocional, uma vez que a polarização social gera representações diferenciadas e engajamentos distintos na avaliação das atividades realizadas por esse grupo.

Essa experiência registrou que a compreensão leitora pode ser mobilizada a partir de diferentes semioses, sem que a decodificação da palavra escrita seja condição exclusiva para a análise, uma vez que recursos prosódicos, visuais e contextuais também funcionam como pistas de sentido. Desse modo, ao ser reconhecida como prática de letramento, a leitura de textos orais integra-se ao processo formativo, ampliando os modos de significação disponíveis e favorecendo a participação efetiva dos estudantes nas práticas de leitura que atravessam a escola e a sociedade.

Os registros dos estudantes ocorreram de maneira que eles precisassem retornar ao protótipo, a fim de relembrar as definições dos elementos que precisavam ser analisados. Para tanto, contaram também com o auxílio do professor-pesquisador que relembrava os conceitos que pudessem gerar dúvidas. A proposta de intervenção com o protótipo de ensino visou à realização de um trabalho sistemático, no qual as articuladas atividades proporcionaram aos estudantes realizar a leitura do texto oral de opinião de forma analítica. Isso permitiu, ainda, a observação e análise dos elementos que moldam o significado do texto oral de opinião, especialmente aqueles relacionados à oralidade e à argumentação.

As etapas de leitura argumentativa, realizadas por meio de divisão de distintas atividades inseridas no protótipo de ensino, resultaram em dados cujas análises nos permitiram observar que os estudantes passaram a fazer associações adequadas entre os textos orais de opinião e os aspectos orais – como identificação dos sentidos provocados pela entonação, ritmo e fluência – bem como os argumentativos – articulados nos níveis de análise da argumentação.

5. Conclusão

A experiência empreendida no âmbito do Profletras permitiu compreender que a oralidade abarca múltiplos aspectos constituintes de sentido. Nas abordagens teóricas, entendemos que o texto oral é formado por elementos que se articulam e

requerem uma análise sistemática. Do tom da voz à cadência usada, a observação em torno desses elementos facilita a compreensão de sentidos, de modo que é útil para os estudantes a realização de atividades que promovam essa correlação, com a qual é possível se aproximar da compreensão plena dos sentidos do texto oral de opinião.

Assim, a noção de leitura assumida neste artigo foi articulada à investigação de complexos processos de aprendizagem em torno dos aspectos argumentativos voltados ao gênero em estudo. Em articulação com o conceito de leitura argumentativa, notamos a relevância de assumir uma seleção teórico-metodológica guiada por princípios da análise argumentativa que pontuam correlações ligadas aos multiletramentos, aos papéis sociais, às intesubjetividades, à interação argumentativa e aos interesses de diferentes grupos sociais.

Ao longo da investigação, os estudantes puderam compreender as subjetividades que atravessam a fala do enunciador, favorecendo a compreensão dos aspectos que integram o texto oral de opinião. Da mesma forma, esses elementos podem ser articulados para a compreensão do segundo texto oral de opinião, cuja enunciativa se alinha contrariamente ao MST. Nessa fase, o grupo foi solicitado a realizar dez análises, abrangendo elementos relacionados à fala, aos aspectos gestuais e aos elementos argumentativos que contribuíram para a compreensão do texto oral de opinião. Essa etapa foi precedida por aulas que esclareceram esses aspectos e como eles contribuem para os sentidos do texto oral de opinião.

Referências

- AZEVEDO, I. C. M. Problematologia, argumentação e retórica: a visão filosófica de Michel Meyer. In: PIRIS, E. L.; GRÁCIO, R. A. *Introdução às teorias da argumentação*. Campinas: Pontes, 2023. p. 237-268.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge, 1998.
- BATISTA, J. S. *Leitura de textos orais de opinião: ensino da argumentação a partir de um protótipo didático de ensino*. 2024, 124 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2024.
- BERTIN, D. M. S.; ANGELO, C. M. P. A leitura na BNCC: Habilidades e Concepções Subjacentes. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*. São Paulo: Mercado das Letras, 2019. p. 149-181.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2014.

CERVETTI, G. N. *et al.* How the Reading for Understanding initiative's research complicates the simple view of reading invoked in the science of reading. *Reading Research Quarterly*, n. 55, v. 1, p. 161-172, 2020.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura* – como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012 [2009].

DUKE, N. K.; CARTWRIGHT, K. B. The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, v. 0, n. 0, p. 1-20, 2021.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. *Argumentação prática: teoria, método e análise*. 395f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

HORA, B. V. A. R. *Da compreensão leitora à leitura argumentativa: proposta de caderno pedagógico para o 7º ano do Ensino Fundamental*. 2025, 77 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2025.

JOLIBERT, J.; SRAÏKI, C. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. Tradução de Angela Xavier de Brito. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JOUE, V. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. B. *Preciso 'ensinar' o letramento?* Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília/DF: MEC; Campinas: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2005.

LAZARUS, R. S. Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, v. 46, n. 8, p. 819-834, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, C. M. G. H. C. O texto oral de opinião: Um ponto da situação. In: CAELS, F.; BARBEIRO, L. F.; SANTOS, J. V. (org.). *Discurso Académico* - uma área disciplinar em construção. Coimbra: CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra, 2019. p. 92-107

MEYER, M. La conception problématique du langage. *Langue Française*, n. 52, p. 80-99, 1981.

MORAIS, J. Criar leitores para uma sociedade democrática. *Signo*, v. 38, p. 2-28, 2013.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRRN, 2014.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. 3. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1995.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil*, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LÓPEZ, E. *Yo argumento*. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Córdoba: Editorial Comunicarte, 2011.

PHILLIPS GALLOWAY, E.; UCCELLI, P. Beyond reading comprehension: exploring the additional contribution of Core Academic Language Skills to early adolescents' written summaries. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, v. 32, n. 3, p. 729-759, 2019.

ROJO, R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web2. *The Specialist: descrição, ensino e aprendizagem*. v. 38, n. 1, jan-jul 2017.

SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano*. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SOARES, M. *Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SONNENSCHN, S.; MUNSTERMAN, K. The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 17, p. 318-33, 2002.

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

THÉRIEN, G. Pour une sémiotique de la lecture. *Protée*, vol. 18, no 2, p. 67-80, 1990.

UNESCO. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. ***Reimaginar nossos futuros juntos***: um novo contrato social para a educação. Brasília: UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

UNICEF. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil*. Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021.

ⁱ É professora adjunta no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. Nessa universidade, integra o Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e, atualmente, coordena o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Também é professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual de Feira de Santana. É líder do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA) e colíder do Grupo Estudos em Argumentação e Discurso (ELAD). Compõe o grupo de editores da revista EID&A.

E-mail: icmazevedo2@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5293-0168>

ⁱⁱ Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2024) e graduação em Letras-Português pela Faculdade São Luís de França (2017). É professor efetivo de Língua Portuguesa nas redes municipais de ensino de São Cristóvão e Aracaju, Sergipe. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC), onde realiza pesquisa de doutorado sob a orientação da Dra. Simone Bueno Borges da Silva. Além disso, é membro do grupo de pesquisa GPARA (Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas).

E-mail: jb.jeanbatista1@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6843-6053>

ⁱⁱⁱ Possui mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (2025) e graduação em Letras-Português pela Universidade Federal de Sergipe (2016). É professora efetiva de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Sergipe e na rede municipal de ensino de Tobias Barreto-SE. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), onde realiza pesquisa de doutorado sob a orientação da Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo. Além disso, é membro do GPARA (Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicada), da ABA (Associação Brasileira de Argumentação) e da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil).

E-mail: E-mail: barbie.hora@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3063-272X>

Recebido em 26/09/25

Aprovado em 09/04/26



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).