



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO
PROFISSIONAL EM LETRAS

Jean Santos Batista

**Leitura de textos orais de opinião: ensino da
argumentação a partir de um protótipo didático
de ensino**

Jean Santos Batista

Leitura de textos orais de opinião: ensino da argumentação a partir de um protótipo didático de ensino

Relatório final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos e na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

B333I Batista, Jean Santos
Leitura de textos orais de opinião : ensino da argumentação a partir de um protótipo didático de ensino / Jean Santos Batista ; orientadora Isabel Cristina Michelin de Azevedo. – São Cristóvão, SE, 2024.
124 f. : il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Linguística – Estudo e ensino. 2. Leitura oral. 3. Didática. 4. Ensino. 5. Letramento. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de, orient. II. Título.

CDU 81'1

JEAN SANTOS BATISTA

Leitura de textos orais de opinião: ensino da argumentação a partir de um protótipo didático de ensino

Relatório final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para a qualificação de Mestre em Letras, na área de concentração Linguagens e Letramentos e na linha de pesquisa Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Isabel Cristina Michelin de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Presidente (Orientadora)

Profª Drª Adriana Dalla Vecchia
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Examinadora interna

Profª Drª Constanza Padilla
Universidad de Tucuman (UNT, Argentina)
Examinadora externa

Dedico este Relatório à minha mãe, Eunides, que, antes de qualquer outra pessoa, acreditou que eu ocuparia espaços que nem eu mesmo ousaria sonhar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força que tem me sustentado e por tudo o que tem sido iluminadamente colocado à minha volta.

À Prof^a Dr^a Isabel Cristina Michelin de Azevedo, pela valiosa orientação, por ter me norteado nos caminhos da argumentação e por confiar no meu objeto de pesquisa.

Ao Profletras e à CAPES, pela oportunidade de realizar esta pesquisa e me constituir professor-pesquisador.

Às professoras do Profletras com quem estudei, pelas formações que me fizeram enxergar outros horizontes além dos que já conhecia, em especial Josefa Barbosa pelas parcerias.

Aos estudantes do 9º ano B, da EMEF Gina Franco, pelas inúmeras contribuições e trocas de aprendizados durante esta pesquisa.

A João Paulo, por ter me ajudado a atravessar tantos momentos difíceis nos quais pensei imergir.

À equipe diretiva da EMEF Gina Franco, pela compreensão da necessidade de realizar esta pesquisa.

À minha mãe, Eunides, por me ter sido meu parâmetro em tudo o que me proponho fazer e por entender os caminhos tenho seguido.

A meu pai, José, pelo amor que se revela em olhares de proteção.

Aos meus irmãos e irmãs, sem os quais eu não seria quem sou.

Por fim, a todos que estão envolvidos, ainda que implicitamente, nesta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa, circunscrita ao âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras-UFS), tem o intuito de aprofundar o estudo da leitura de textos orais de opinião com estudantes do ensino fundamental (anos finais). Assim, o principal objetivo é sistematizar a leitura argumentativa desse gênero por meio de um protótipo didático de ensino, cuja aplicação interventiva ocorreu em uma turma de nono ano de uma escola pública de São Cristóvão, em Sergipe. Este estudo tem por base a identificação de algumas lacunas em estudos da argumentação oral do Profletras, observadas em uma revisão sistemática da literatura. Constatou-se que o trabalho com a argumentação oral na escola frequentemente tem se restringido à aplicação de sequências didáticas em torno do gênero debate. Na presente proposta, optou-se por elaborar um protótipo didático de ensino, conforme Rojo (2017), por ser um recurso didático favorável à integração de mídias que favorecem o trabalho com o texto oral de opinião. Também fundamentam esta investigação a concepção de gêneros do discurso, definida por Bakhtin (2016); a perspectiva da argumentação interacional, segundo Plantin (2008); os procedimentos de análise dos níveis argumentativos, do modo como propõem Padilla, Douglas e López (2011) e os princípios de leitura argumentativa propostos por Azevedo, Reis e Monte (2021). Metodologicamente, esta pesquisa tem natureza qualitativa, fundamentada em Bortoni-Ricardo (2008), e recorre à pesquisa-ação, baseada em Tripp (2005), para a aplicação do processo de invenção na escola. Desse modo, esta investigação se alinha à Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo Nova Londres (1996, 2000) e aos estudos da argumentação na contemporaneidade, além de intentar contribuir com o aprimoramento da leitura dos estudantes envolvidos nesta proposta interventiva. Com a aplicação do produto de pesquisa, os resultados apurados apontam que a articulação entre leitura argumentativa e o protótipo didático de ensino favorece a compreensão dos estudantes a respeito dos textos orais de opinião, bem como contribui para a identificação dos aspectos da oralidade e da argumentação. Dessa forma, conclui-se que esta abordagem viabiliza o trabalho com argumentação oral no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Argumentação oral. Protótipo didático de ensino. Multiletramentos.

ABSTRACT

This research, within the scope of the Professional Master's Program in Letters (Profletras-UFS), aims to deepen the study of reading oral opinion texts with students in the final years of elementary school. Thus, the main objective is to systematize the argumentative reading of this genre through a teaching prototype, whose intervention application occurred in a ninth-grade class at a public school in São Cristóvão, Sergipe. This study is based on the identification of some gaps in studies of oral argumentation in Profletras, observed in a systematic literature review. It was found that work on oral argumentation in schools has often been limited to the application of didactic sequences around the debate genre. In the present proposal, we chose to develop a teaching prototype, according to Rojo (2017), as it is a didactic resource favorable to the integration of media that facilitate work with oral opinion text. The conception of discourse genres defined by Bakhtin (2016); the perspective of interactional argumentation, according to Plantin (2008); the procedures for analyzing argumentative levels, as proposed by Padilla, Douglas, and López (2011); and the principles of argumentative reading proposed by Azevedo, Reis, and Monte (2021) also underpin this research. Methodologically, this research is qualitative in nature, based on Bortoni-Ricardo (2008), and resorts to action research, based on Tripp (2005), for the application of the invention process in the school. Thus, this investigation aligns with the Pedagogy of Multiliteracies, of the New London Group (1996, 2000), and with studies of argumentation in contemporaneity, as well as aiming to contribute to the improvement of the reading skills of the students involved in this intervention proposal. With the application of the research product, the results obtained indicate that the articulation between argumentative reading and the teaching prototype favors students' understanding of oral opinion texts, as well as contributing to the identification of aspects of orality and argumentation. Thus, it is concluded that this approach enables work with oral argumentation in the teaching-learning process.

Keywords: Oral argumentation. Teaching prototype. Multiliteracies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos trabalhos encontrados na revisão sistemática	19
Quadro 2 – Características descritivas de um gênero	32
Quadro 3 – Síntese dos níveis de análise da argumentação	43
Quadro 4 - Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.....	46
Quadro 5 – Detalhamento das etapas do protótipo	65
Quadro 6 – Síntese das respostas do protótipo.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Seção de questões sobre oralidade	73
Figura 2 - Primeira questão sobre os sentidos da oralidade	73
Figura 3 - Segunda pergunta questão sobre sentidos da oralidade	74
Figura 4 - Terceira questão sobre os sentidos da oralidade	75
Figura 5 - Quarta questão sobre elementos da oralidade	76
Figura 6 - Seção de questões sobre aspectos da argumentação	76
Figura 7 - Primeira questão sobre aspectos da argumentação	77
Figura 8 - Segunda questão sobre aspectos da argumentação	77
Figura 9 - Terceira questão sobre aspectos da argumentação	78
Figura 10 - Quarta questão sobre aspectos da argumentação	78
Figura 11 - Quinta questão sobre aspectos da argumentação	79
Figura 12 - Sexta questão sobre aspectos da argumentação	79
Figura 13 - Ilustração do grupo sobre desigualdade social	81
Figura 14 - Análise da oralidade no texto oral de opinião 1	83
Figura 15 - Análise da oralidade no texto oral de opinião 2	84
Figura 16 - Análise dos elementos cinésicos no texto oral de opinião 1	85
Figura 17 - Análise dos elementos cinésicos no texto oral de opinião 2	86
Figura 18 - Análise do nível pragmático no texto oral de opinião 1	88
Figura 19 - Análise do nível pragmático no texto oral de opinião 2	88
Figura 20 - Análise do nível global no texto oral de opinião 1	90
Figura 21 - Análise do nível global no texto oral de opinião 2	90
Figura 22 - Análise do nível local no texto oral de opinião 1	91
Figura 23 - Análise do nível local no texto oral de opinião 2	92

SUMÁRIO

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 A ARGUMENTAÇÃO ORAL NO CONTEXTO DO PROFLETRAS.....	18
2.1.1 Relatórios e dissertações sobre argumentação oral no Profletras	19
2.1.2 Discussão dos resultados da revisão sistemática.....	21
2.2 TEXTO ORAL DE OPINIÃO: UMA QUESTÃO COMPLEXA	30
2.2.2 Objetivos de um trabalho didático com o gênero	36
2.3 PRESSUPOSTOS DA ARGUMENTAÇÃO.....	37
2.3.1 A argumentação conforme a perspectiva interacional.....	37
2.3.2 Argumentação em contexto escolar: perspectivas e análises.....	41
2.4 PROCEDIMENTOS DE LEITURA	45
2.5 OS MULTILETRAMENTOS E O PROTÓTIPO DIDÁTICO DE ENSINO	49
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	54
3.1 O PANORAMA DA PESQUISA.....	57
3.1.1 A escola.....	57
3.1.2 A turma.....	60
3.2.3 De professor a professor-pesquisador	61
3.2 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE INTERVENÇÃO COM O PROTÓTIPO DIDÁTICO DE ENSINO	63
3.2.1 Etapa 1: Avaliação dos procedimentos de leitura	63
3.2.2 Etapa 2: Os pontos de vista em torno das atividades do MST	64
3.2.3 Etapa 3: Concepções e leitura de textos orais de opinião	65
4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DE RESULTADOS	69
4.1 Atividade avaliativa diagnóstica	72
4.2 UM OLHAR SOBRE A DESIGUALDADE SOCIAL.....	80
4.3 ANÁLISES A PARTIR DA LEITURA ARGUMENTATIVA	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Em uma sociedade em constante conflito, marcada por divergências de pontos de vista e por diferenças culturais, o papel de mediação do processo de ensino-aprendizagem que compete ao professor é desafiador (Moreira; Candau, 2003). Mais do que a figura tradicionalmente representada pela imagem de “transmissor de conhecimentos”, a vivência do cotidiano escolar tem nos demonstrado a necessidade de termos múltiplas facetas para saber lidar com um contexto marcado por questões que não surgem somente na escola, mas que também vêm das relações sociais externas.

Nesse mundo superdiverso¹, com pessoas que possuem perspectivas, crenças e valores diferentes, os conflitos e as tensões que evidenciam a intolerância e o desrespeito aos direitos sociais, muitas vezes, desencadeiam, na escola em que a pesquisa foi realizada, manifestações de violência. Assim, é comum que essas divergências cheguem até os professores por meio de agressões ou humilhações entre os estudantes.

Com isso, há muitas questões com as quais precisamos lidar e que vão além dos desafios de desenvolver um ensino voltado ao conjunto de habilidades e competências requeridas dos estudantes à medida que avançam pelos níveis escolares. Entendemos que a escola também precisa ser espaço para um processo de ensino-aprendizagem voltado à compreensão do contexto social em que os estudantes atuam, dos papéis que eles exercem, do entendimento das desigualdades que pairam em torno dessas relações ou que por elas são provocadas, entre outros motivos.

Assim, consideramos ser possível formar cidadãos que consigam olhar à sua volta e entender os fenômenos sociais. Em razão disso, este estudo emerge a partir da articulação das questões sociais com o nosso objeto de pesquisa, que é a leitura argumentativa do texto oral de opinião – gênero discursivo que articula aspectos orais e argumentativos e evidencia a opinião de um enunciador.

Na nossa experiência em sala de aula, notamos ser comum a ausência de uma sistematização nos procedimentos de leitura que os estudantes costumam fazer em relação aos textos orais de opinião. Isso nos gera preocupação porque acreditamos

¹ O conceito de superdiversidade provém de Steven Vertovec (2006), que descreve e amplia as noções da diversidade étnica e cultural das sociedades contemporâneas.

que o contato com pontos de vista que coadunam com o autoritarismo e com a construção de argumentos que se amparam em perspectivas antidemocráticas podem comprometer a formação de uma sociedade plural e superdiversificada, além de desencadear a desestabilização democrática devido ao poder persuasivo dos enunciadores. Esses, muitas vezes, utilizam-se de técnicas de persuasão que exploram as multisssemioses da linguagem, como se observa, por exemplo, na integração do texto oral a elementos cinésicos e paralinguísticos, em uma dinâmica contemporânea e cada vez mais presente nos gêneros emergentes.

A esse respeito, Piris (2021) destaca que:

A argumentação como uma prática social de linguagem [é] própria do regime democrático, em que os sujeitos participantes de uma dada situação de comunicação argumentativa – dispostos numa situação de interação constituídas pelas condições sócio-histórico-culturais e ideológicas de seu tempo – [...] [apresentam] razões com o objetivo de chegar a um consenso – ou mesmo a um consenso sobre o dissenso. Essa concepção de argumentação mantém o lugar do contraditório, da oposição, da dúvida e da disputa de sentidos, atribuindo ao outro o papel de parceiro da troca argumentativa, que pode ser um adversário ou um juiz, mas nunca um inimigo (Piris, 2021, p. 140).

Essa compreensão de argumentação nos leva a entender que, durante a interação, os sujeitos podem expressar posições distintas, as quais são reflexos de suas concepções individuais moldadas pelas condições sócio-histórico-culturais. No entanto, essas diferenças não deveriam ser exploradas para incitar conflitos que têm como base as relações de poder, uma vez que compreendemos que essa postura visa a perpetuar condições de desigualdade social. Em razão disso, entendemos ser essencial que a argumentação seja usada como uma ferramenta para promover o diálogo e a compreensão mútua, em vez de ser uma fonte de divisão e desigualdade.

Nesse sentido, este estudo foi estruturado a partir de uma revisão sistemática da literatura, realizada com o objetivo de identificar como estavam sendo conduzidos os estudos sobre a argumentação oral no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). A partir dos resultados analisados na revisão sistemática, articulamos as relações que os pesquisadores comumente estabeleciam em relação ao gênero discursivo e ao produto de pesquisa – esse produto diz respeito à sugestão que as pesquisas costumam trazer para serem replicadas em sala de aula como alternativa às lacunas que são identificadas nas análises empregadas.

Assim, como não identificamos propostas que articulassem a argumentação oral ao gênero texto oral de opinião, seja em relação à escrita ou à leitura,

compreendemos que essa é uma lacuna sobre a qual deveríamos lançar um olhar para entender o funcionamento do gênero e, com essa compreensão, propor um produto que possa ser replicado em sala de aula.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral sistematizar a leitura argumentativa de textos orais de opinião, por meio de um protótipo didático de ensino. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: (i) identificar os procedimentos de leitura dos estudantes em relação a textos orais de opinião; (ii) identificar a plausibilidade de articulação entre a proposta de leitura e os níveis de análise de argumentação²; (iii) comparar de que maneira os estudantes liam os textos orais de opinião antes da proposta de intervenção e de que forma passaram ler após a proposta.

Com isso, compreendemos que a relevância de nossa pesquisa reside na ampliação das possibilidades de explorar a argumentação oral voltada ao contexto escolar. Dessa maneira, ao incluir a leitura argumentativa dos textos orais de opinião como proposta de pesquisa, estamos tentando preencher uma lacuna que pesquisas anteriores tendiam não identificar, o que também abre novas possibilidades para a exploração pedagógica neste campo de estudo. Também entendemos que, embora estejamos tratando de um gênero cuja definição teórica ainda se encontra pouco elucidada em obras de referência, esta pesquisa se situa em um prisma inicial, o qual pode ser ampliado a partir de outros estudos que se desdobrem em torno da compreensão das dimensões deste gênero.

A partir da constatação de Marques (2010) de que os estudantes do ensino secundário³ apresentam dificuldades em relação à definição e ao desenvolvimento de aspectos que constituem o texto oral de opinião, tais como a conclusão, os argumentos e a contra-argumentação, compreendemos que o processo de leitura argumentativa desses textos urge ser tratado no espaço escolar, em razão da constante presença desses textos na sociedade, o que suscita variados pontos de vista e argumentos, que necessitam ser lidos com olhar analítico, sob pena de influenciar as ações dos estudantes para práticas que podem perpetuar a desigualdade. Para isso, faz-se necessário também propor uma definição descritiva

² Estão sendo considerados os níveis de análise da argumentação, tais como são propostos por Padilla, Douglas e Lopez (2011).

³ O uso do termo “ensino secundário” deve-se à denominação do nível de ensino adotada em Portugal, onde a pesquisa de Marques (2010) foi desenvolvida.

do gênero, a fim de situar do que estamos tratando.

Com base em Dolz, Schneuwly e Haller (2004), propomos um modelo descritivo orientador para o texto oral de opinião, a fim de situá-lo nas dimensões ensináveis que ele apresenta. Isso facilita o nosso trabalho com esse gênero, pois permite evidenciar os elementos do gênero a serem enfatizados no processo de ensino-aprendizagem. Para essa descrição, também consideramos as noções de gênero de Bakhtin (2016), que enfatiza que os gêneros são resultados de situações de comunicação concretas, e nunca abstratas, que se transformam em alinhamento às atividades humanas de expressão, em distintos campos de atuação.

A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

No que tange à argumentação, a perspectiva de Plantin (2008) acerca da argumentação interacional nos permite entender as questões argumentativas do texto oral de opinião num plano conversacional e interativo. Esse autor se interessa pela noção de interação de ideias entre os atores envolvidos nas situações argumentativas e pelos papéis de atuação, a esses também acrescentamos os conceitos de *ethos*⁴, o que nos auxiliam a entender os modos de ler o texto oral de opinião.

Quanto aos procedimentos de leitura, nesta pesquisa direcionamos nossa compreensão para os aspectos que se inter-relacionam durante esse tipo de atividade, inclusive em processos cognitivos que são ativados durante a leitura. Para tanto, as autoras Rojo (2004), Antunes (2010) e Azevedo, Reis e Monte (2021) subsidiaram as orientações que incluímos no planejamento das atividades de leitura argumentativa, elaboradas na proposta de intervenção.

A compreensão de que a escola está inserida num contexto social contemporâneo mais amplo demanda que as práticas de ensino sejam criadas de maneira a lidar com as semioses do texto oral de opinião, às quais estudantes e professores têm acesso cotidianamente. Todavia, as abordagens educacionais ainda

⁴ As referências de Amossy (2011) são essenciais para entender a complexidade do *ethos*. Segundo a autora, *ethos* está relacionado à eficácia da palavra, à posição institucional do locutor e à interação social. Nesse sentido, a imagem em torno de locutor, na nossa pesquisa denominado de enunciador/proponente, é moldada por estereótipos e modelos culturais e desempenha um papel importante no processo de mobilização nas trocas argumentativas.

tendem a se concentrar no ensino tradicional⁵, deixando de atender às necessidades de gêneros discursivos contemporâneos, sobretudo aqueles que demandam capacidades de lidar com os ambientes digitais, como é o caso de texto oral de opinião. Nesse sentido, com base em Rojo (2012; 2015), compreendemos que a organização de um protótipo didático de ensino pode servir como 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. Na estruturação deste trabalho, a seção 2.1 delinea os procedimentos empregados para a realização da revisão sistemática da literatura, por meio da qual se investigaram as variadas abordagens de ensino-aprendizagem relacionadas à prática da argumentação oral em contextos escolares. Nessa parte, explicitamos as diretrizes fundamentais que explicitaram a exploração das conexões entre a argumentação oral e diferentes cenários escolares.

Apesar de ser possível haver lacunas a respeito de estudos que buscam compreender o funcionamento do texto oral de opinião, inclusive no contexto escolar, identificadas na revisão sistemática da literatura, foi percebida a constante presença desse gênero nas interações argumentativas que envolvem diferentes pontos de vista sobre questões polêmicas. Em razão disso, na seção 2.2, explicitamos e analisamos diversos estudos sobre a argumentação oral no Profletras, a fim de esclarecer nossa concepção de texto oral de opinião, bem como as articulações necessárias para situá-lo numa proposta em que pudéssemos proceder à proposição de trabalho com este gênero em sala de aula a partir de atividades de leitura.

Na seção 2.3, exploramos alguns pressupostos da argumentação que orientam o desenvolvimento deste estudo. A investigação se concentrou nas complexas dimensões sociais subjacentes ao trabalho com argumentação, que vão além das questões linguísticas e influenciam a formação cidadã dos estudantes. Também analisamos as noções de argumentação propostas por Christian Plantin (2008), que por meio da perspectiva interacional e dialogal oferece uma compreensão esclarecedora dos mecanismos envolvidos nas interações argumentativas em

⁵ Entende-se como ensino tradicional aquele que está apoiado em práticas escolares baseadas na repetição de exercícios após a exposição de conteúdos pelo professor, realização de avaliações somativas, divulgação de notas, cobrança para que haja resultados melhores, incentivos aos “bons” alunos e reprimendas aos “maus”), antes de iniciar um novo ciclo com as mesmas características.

contextos conversacionais. Em diálogo com a necessidade de promoção de práticas argumentativas que observem o contexto escolar, também discutimos a abordagem a respeito de argumentação colaborativa, de Liberali (2008).

Para subsidiar as análises da compreensão discente, articulamos essas noções de argumentação ao modelo de Níveis de Análise da Argumentação, delineado por Padilla, Douglas e López (2011), o que também se apresenta como uma proposta inédita no âmbito do Profletras.

Na seção 2.4, analisamos os procedimentos de leitura essenciais para a compreensão dos textos argumentativos. Esses procedimentos incluem a percepção dos sentidos, as atividades de inferências e as interações ativas com os elementos textuais. Nesse sentido, a seção também permite que se identifiquem as noções de compreensão de leitura, considerando não apenas o texto escrito, mas também as participações de outros elementos no sentido do texto argumentativo, como os elementos da oralidade. Com base em Azevedo, Reis e Monte (2021) estabelecemos a concepção de leitura argumentativa para o nosso estudo, em vez de prática de escuta – como tem sido preconizada pela *Base Nacional Comum Curricular*.

A seção 2.5 aborda os multiletramentos como uma resposta às evoluções socioculturais. Assim, tendo em vista a necessidade de o processo ensino-aprendizagem precisar estar alinhado às novas formas de interação e que isso redefine o papel do professor e dos estudantes, enfatizamos as noções de multiletramentos a do Grupo Nova Londres (GNL, 1996, 2000), e das releituras de Rojo (2015). Derivado dos multiletramentos, abordamos também, nessa seção, o protótipo didático de ensino a partir da proposta de Rojo (2017), que o define como recurso flexível e interativo.

Na Metodologia, apresentamos duas seções. Na 3.1, o panorama da pesquisa permite observar o *locus* de intervenção com os delineamentos sobre o funcionamento da escola, as relações com a comunidade escolar, os estigmas e os desafios que permeiam a instituição. Há também a apresentação da turma de 9º ano selecionada para a implementação da pesquisa e o perfil do professor-pesquisador, tópicos em que se abordam as vivências entre ambos e caracterização dos perfis.

Por sua vez, na seção 3.2, o estudo desdobra a execução da proposta de intervenção, que se organiza em três etapas. Na Etapa 1, avaliamos os procedimentos de leitura dos estudantes para identificar suas interpretações de um texto oral de

opinião. Esse momento inclui a realização de roda de conversa⁶, nos quais os estudantes compartilham suas percepções sobre elementos paralinguísticos e cinésicos⁷, presentes em texto oral de opinião. Na Etapa 2, direcionamos o foco para os pontos de vista sobre as atividades do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Na Etapa 3, apresentamos as concepções de texto oral de opinião de forma didática e introduzimos os Níveis de Análise de Argumentação, conforme proposto por Padilla, Douglas e López (2011). Esta etapa também inclui a produção final, na qual os estudantes realizam uma leitura do texto oral de opinião e registram a compreensão leitora. Em Análise e Discussões dos Dados, tratamos dos registros de análises feitos pelos estudantes a partir do processo de leitura argumentativa. Essas análises consideram três atividades desenvolvidas, a saber: (i) atividade avaliativa diagnóstica; (ii) reflexão sobre a desigualdade; (iii) registro final de leitura de dois textos orais de opinião.

Por fim, nas Considerações Finais analisamos, após todas as etapas da pesquisa, como os resultados dialogam com a execução e com o que almejávamos atingir ao final do trabalho. Da mesma forma, permite-nos compreender a maneira como o protótipo didático de ensino se mostrou uma ferramenta que possibilita executar a leitura argumentativa do gênero texto oral de opinião.

⁶ As rodas de conversa ou rodas de partilhas são práticas pedagógicas que promovem o estabelecimento de relações dialógicas, nas quais os conhecimentos, os saberes, as experiências, os valores etc. podem ser partilhados, por isso têm sido utilizadas como recurso para o exercício sistematizado de articulação entre pontos de vista. Trata-se de uma atividade didática que promove encontros centrados nas reflexões organizadas pelos sujeitos em interação. A frequência com que é estabelecida e o acolhimento das variadas posições por parte de todos configuram um espaço seguro para que se possa conversar abertamente. Por meio dessas rodas pode acontecer a aprendizagem dialógica (Nascimento, 2022; Warschauer, 2017).

⁷ Os elementos paralinguísticos e cinésicos estão fundamentados em Cavalcante e Melo (2007).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta o aparato teórico que fundamenta esta pesquisa. A articulação em torno dos fundamentos ocorre, inicialmente, com a análise de estudos sobre a argumentação oral no âmbito do Profletras, demarcando as lacunas encontradas nesse campo de pesquisa e justificando a seleção do gênero em torno do qual esta investigação foi realizada. Em seguida, definimos o texto oral de opinião numa perspectiva voltada ao ambiente escolar. Por se tratar de um gênero discursivo de base argumentativa, apresentamos os pressupostos argumentativos que subsidiam nossa análise do gênero e das produções dos estudantes. A partir desse arcabouço teórico, discorremos sobre os procedimentos de leitura que orientam nossas concepções e atividades do produto de pesquisa. Por fim, abordamos as noções de multiletramentos e de protótipo didático de ensino, que se articulam com a etapa de intervenção da pesquisa.

2.1 A ARGUMENTAÇÃO ORAL NO CONTEXTO DO PROFLETRAS

Nesta seção, explicitamos os resultados da revisão sistemática da literatura por meio da qual buscamos compreender quais estratégias de ensino estavam sendo desenvolvidas em diferentes ambientes escolares a respeito da argumentação oral. Em razão de o Profletras se circunscrever em torno de pesquisas voltadas ao contexto escolar, nos concentramos em estudos realizados por pesquisadores do Programa. Para tanto, a organização dessa revisão ocorreu por meio da articulação de cinco eixos: (a) delimitação das questões de pesquisa; (b) seleção de base de dados; (c) elaboração da estratégia de busca; (d) seleção dos documentos; (e) sistematização dos resultados (Galvão; Ricarte, 2020).

Assim, delimitamos as questões de pesquisa em três: (i) a proporção de estudos sobre argumentação oral no âmbito do Profletras; (ii) gêneros utilizados na articulação desses estudos; (iii) produtos finais propostos por essas pesquisas em termos de intervenção. A resposta a esses questionamentos nos permitiria observar os percursos encaminhados nos estudos de argumentação oral do Profletras, bem como os campos abertos a novas investigações tanto em nível teórico, relativo às especificidades de um tipo de argumentação que articula elementos verbais e não verbais, quanto prático, uma vez que são muitas as metodológicas disponíveis para o trabalho com os gêneros orais na sociedade contemporânea. Como base de dados, o estudo coletou os resultados a partir repositório de dissertações e teses da Capes,

combinando como palavras-chave “argumentação”. utilizando a palavra-chave “argumentação”. Utilizamos também as seguintes filtragens disponíveis na plataforma eletrônica: (a) Grau Acadêmico: Mestrado Profissional; (b) Ano/período de publicação: 2013 a 2023; (c) Grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes. Essa combinação de termos e filtros resultou em 158 resultados. Analisamos os resumos desses trabalhos para verificar se atendiam aos critérios de inclusão que estabelecemos: (a) data de publicação entre 2013 e 2023; abordagem da argumentação oral; (c) realização no âmbito do Profletras; (d) qualidade do resumo. Os trabalhos que não atenderam a esses critérios foram excluídos. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restaram 24 relatórios e dissertações de pesquisa, nos quais realizamos as análises desejadas.

2.1.1 Relatórios e dissertações sobre argumentação oral no Profletras

Com base nas análises realizadas conforme os critérios estabelecidos na revisão sistemática mencionada anteriormente, apresentamos a seguir um quadro que resulta das pesquisas já realizadas sobre argumentação oral. Esse quadro foi elaborado com o objetivo de fornecer uma visão abrangente e sintética das informações encontradas, permitindo uma análise mais aprofundada. O quadro leva em conta os relatórios de pesquisa que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos, proporcionando uma compilação representativa dos estudos realizados até o momento.

Quadro 1 - Síntese dos trabalhos encontrados na revisão sistemática

	INSTITUIÇÃO	ANO	AUTOR(A)	TÍTULO
1	UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná	2023	AQUINO, Carolina Ribeiro de	Ensino da oralidade por meio do gênero textual debate público Regrado
2	Unesp – Universidade Estadual Paulista	2021	MORAES, Rosemeire Lozano de	Práticas de oralidade: o gênero debate e a argumentação através das fábulas
3	UFU – Universidade Federal de Uberlândia	2020	ROSA, Maria do Livramento Gomes.	Oralidade e ensino: uma proposta de trabalho com o gênero oral público debate nas aulas de língua Portuguesa
4	IFES – Instituto Federal do Espírito Santo	2019	SCALZER, Jocelene Broetto	Ensinar argumentação oral por meio de temas de novela

5	UFPE – Universidade Federal de Pernambuco	2019	FABRÍCIO, Karla Michelly dos Santos	Oralidade e argumentação em sala de aula: Uma proposta metodológica para o ensino fundamental através do gênero Comentário
6	UPE – Universidade de Pernambuco	2018	SILVA, Evandro Ferreira da	O ensino da argumentação oral por meio do debate regrado no ensino Fundamental
7	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	2018	SANTOS, Simone Albino da Silva	A vez e a voz dos adolescentes: Articulando a capacidade discursiva oral com a capacidade discursiva escrita
8	UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco	2018	MEDEIROS, Paula Wanessa Guimaraes	O debate regrado no desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da língua portuguesa
9	UFCG – Universidade Federal de Campina Grande	2018	SILVA, Otoniel Inacio da	Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II
10	UFS – Universidade Federal de Sergipe	2018	GAMA, Debora Cunha Costa	Oralidade e argumentação: Uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião
11	UEPB – Universidade Estadual da Paraíba	2018	GOMES, Edilma Marinho Ribeiro	Ensino do gênero oral textual/ discursivo debate: Estratégias argumentativas
12	UFS – Universidade Federal de Sergipe	2018	MONTEIRO, Alexandra Oliveira	Gênero discursivo seminário: Um objeto de ensino
13	UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz	2017	SANTOS, Valdinah Silva dos	O debate no ensino de argumentação: Reflexões e propostas para o componente curricular língua portuguesa
14	UNEB – Universidade do Estado da Bahia	2017	VIANA, Teresa Cristina Cardoso de Souza	Argumentação na oralidade: Uma proposta de ensino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e Debate
15	UFS – Universidade Federal de Sergipe	2016	ALVES, Roberto de Araujo	A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação
16	UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016	PINTO, Renata Soneghetti Cauper	A arte de argumentar por meio das modalidades oral e escrita no contexto escolar: Uma proposta de natureza interventiva
17	UNEB – Universidade do Estado da Bahia	2016	SANTOS, Maria Lucia Jesus de Oliveira dos	A oralidade na sala de aula com o gênero debate

18	UFCG – Universidade Federal de Campina Grande	2016	PEREIRA, Francisca Rejane Silva	Leitura e produção de textos orais e escritos – uma proposta de atividades com ênfase na Argumentação
19	UPE – Universidade de Pernambuco	2015	HORA, Alberto Felix da	Oralidade e Argumentação em foco: uma experiência didática com o gênero textual júri simulado
20	UFS – Universidade Federal de Sergipe	2015	RIBEIRO, Nadja Souza	Literatura em debate: Possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano
21	UFPB – Universidade Federal da Paraíba	2015	OLIVEIRA, Fernando Alves de	Oralidade em sala de aula para além dos gêneros informais: Uma proposta interventiva com o gênero debate de opinião
22	UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015	NASCIMENTO, Carlos Bezerra do	Oralidade e Letramento: o debate em sala de aula
23	UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2015	PINTO, Marinazia Cordeiro	Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público
24	IFES – Instituto Federal do Espírito Santo	2013	TIRADENTES, Magda Simone	Argumentação por meio de gêneros textuais orais: Uma proposta metodológica para o ensino fundamental II

Fonte: Elaboração própria.

Como pode ser observado, muitos desses estudos apresentam semelhanças até mesmo nos títulos. As análises subsequentes irão destacar que as semelhanças não se limitam apenas a esse aspecto. As abordagens, os objetos de estudo e os gêneros discursivos também apresentam similaridades. Isso sugere que o campo da argumentação oral no Proletras parece estar em um ciclo repetitivo, o que ressalta a necessidade de explorar novas possibilidades.

2.1.2 Discussão dos resultados da revisão sistemática

A pesquisa de Aquino (2023) teve como objetivo analisar como o debate público regrado contribui para a competência comunicativa oral dos estudantes. O estudo foi conduzido em uma turma de 30 estudantes do 9º ano do ensino fundamental no estado do Piauí. A autora, por meio da Teoria da Análise da Conversação e da Linguística de Texto, articulou a integração da oralidade com o gênero discursivo

empregado no estudo. A intervenção incluiu várias atividades, como a apresentação de um vídeo para subsidiar as discussões, o estudo de marcadores conversacionais e tipos de argumentos, a compreensão da controvérsia no debate regrado, o estudo e a prática de elementos paralinguísticos, culminando na produção final de um debate regrado. De acordo com o estudo, essas atividades ajudaram a desenvolver as habilidades orais dos estudantes em situações de interação discursiva.

Moraes (2021) articulou os gêneros debate e fábula em sua pesquisa com o objetivo de aprimorar as capacidades orais dos estudantes de 5º ano do ensino fundamental em uma turma na qual a pesquisa foi desenvolvida. Partindo de uma situação de discussão que envolvia controvérsias, no processo de intervenção da pesquisa, foram incluídos temas geradores de reflexão, os quais costumam ser abordados em fábulas. O estudo propôs uma sequência didática de 14 aulas, que incluía atividades como o estudo da definição e estrutura do debate, características da oralidade, leitura de fábulas com discussões espontâneas e o jogo do *Discordo ou Concordo* sobre as fábulas lidas. No entanto, a pesquisa justifica que, devido ao período crítico da pandemia da Covid-19, o produto final não foi aplicado na turma da pesquisadora, o que não permitiu trazer resultados de aplicações práticas.

Na pesquisa de Rosa (2020), o objetivo foi desenvolver a competência comunicativa oral formal por meio do gênero debate oral público. Com base em autores como Marcuschi e Bakhtin, a autora enfatizou a importância de tratar a fala e a escrita com igual relevância no ambiente escolar. A pesquisa foi realizada com uma turma de 9º ano em uma escola pública municipal em Uberlândia, Minas Gerais. Foram realizadas 12 oficinas com atividades como diagnóstico do uso da fala em situações formais, estudo dos aspectos da oralidade e variação linguística, escrita e transcrição de texto oral, dinâmicas orais para compreender as características da modalidade, reconhecimento de argumentação em textos escritos, leituras sobre o tema do aborto, estudos da argumentação e debate final.

O estudo de Scalzer (2019) se situou na Sociolinguística Educacional e na Abordagem Retórico-Argumentativa. Inicialmente, foram analisadas as características da oralidade dos estudantes de uma escola em Fundão, Espírito Santo. Em seguida, foram identificadas as novelas que esses estudantes costumavam assistir, suas personagens favoritas e as tramas de maior interesse. Com base nessas informações, foi desenvolvida uma sequência didática com o objetivo de aprimorar a competência comunicativa dos estudantes, enfocando o uso de argumentos orais no contexto de

debates. O estudo apontou como resultados melhorias nas habilidades argumentativas dos estudantes, bem como maior compreensão do funcionamento de um debate.

Fabrício (2019) abordou o gênero comentário argumentativo oral, o qual envolve a análise crítica por meio da expressão oral. O objetivo da pesquisa foi investigar as vantagens da implementação de um trabalho sistemático por meio da qual os estudantes desenvolvessem a competência argumentativa oral. A pesquisa foi realizada com estudantes do 8º ano em uma escola em Surubim, Pernambuco. A intervenção foi conduzida por meio de uma sequência didática que seguiu a seguinte estrutura: (i) apresentação da proposta didática, incluindo a audição de comentários em *podcasts* e compreensão da estrutura do gênero; (ii) atividades que estimularam a expressividade oral dos estudantes e exploraram os diferentes tipos de argumentos; (iii) atividades de planejamento, produção e gravação de comentários; (iv) revisão para a produção final; (v) produção e gravação final dos comentários em formato de *podcast*.

No estudo de Silva, E. (2018), o objetivo foi aprimorar as habilidades dos estudantes em relação à argumentação oral, o que foi feito por meio do gênero debate público regrado. A pesquisa foi conduzida em uma turma de 31 estudantes do 9º ano em uma escola estadual em Jaboatão dos Guararapes, em Pernambuco. A intervenção começou com a explicação do processo e das etapas. O tópico inicial, "Padrão de beleza da sociedade", foi debatido após os estudantes terem lido textos de reportagem e artigo de opinião. Durante os módulos, os estudantes foram orientados sobre os aspectos do debate, da relação entre a argumentação oral e esse formato e da construção de argumentos para a etapa final. O último tema abordado foi "Perigos da internet". Segundo a pesquisa, a análise comparativa entre o debate inicial e o final revelou que os estudantes passaram a fazer usos de argumentos mais críticos, além de evidenciarem maior reflexão acerca do assunto envolvido no debate. Também se verificou criticidade na escolha de estratégias textuais e recursos expressivos apropriados para a comunicação.

A pesquisa de Santos, S. (2018) teve como objetivo aprimorar as habilidades de argumentação de uma turma de cerca de 35 estudantes do 8º ano do Ensino fundamental. Para tanto, foi desenvolvido o projeto "Rota da Argumentação", que incluiu as seguintes atividades: (i) introdução do tema "liberdade de expressão"; (ii) discussão oral de argumentos e contra-argumentos sobre o tema; (iii) debate virtual

no Google Sala de Aula com contra-argumentos sobre os limites da liberdade de expressão; (iv) leitura de diferentes argumentos para fortalecer os pontos de vista; (v) conceituação e prática de argumentação oral e escrita; (vi) identificação e realização de debates; (vii) conceituação e produção de artigo de opinião. O estudo mostrou que essa sequência de atividades levou os estudantes a utilizarem estratégias argumentativas variadas tanto na fala quanto na escrita.

Intitulada “O debate regrado no desenvolvimento da argumentação escolar na modalidade oral da Língua Portuguesa”, a pesquisa de Medeiros (2018) envolveu 49 estudantes do 9º ano do Ensino fundamental no agreste de Pernambuco. Com abordagem interventiva, o estudo buscou avaliar o impacto do debate regrado no aprimoramento das habilidades de argumentação oral dos estudantes, almejando a capacidade de seleção de argumentos críticos em situações de comunicação, bem como o respeito a visões divergentes e sustentação dos pontos de vista de forma consistente. A pesquisa incluiu etapas como a definição coletiva do debate regrado, a realização de um debate filmado sobre a vaquejada como esporte ou violência contra animais, elaboração conjunta de argumentos a favor e contra a prática, formulação de questões para o debate final e, por fim, a realização do próprio debate regrado. Os resultados indicaram um notável aumento na capacidade crítica dos estudantes ao longo da sequência didática, em comparação com as produções iniciais.

O estudo realizado por Silva, O. (2018) baseou-se na interligação essencial entre práticas de oralidade e gêneros, adotando uma abordagem bibliográfica. Para isso, a pesquisa incorporou o seminário e o debate regrado como gêneros que possibilitaram o desenvolvimento da competência argumentativa oral, em sintonia com as habilidades de escrita prévias. O estudo propôs uma sequência didática para cada gênero, aplicável ao 9º ano do Ensino fundamental. Ambas as sequências englobaram fases como compreensão do gênero, elaboração de produção inicial, organização de ideias, reestruturação da apresentação para maior interação com o público, garantindo coesão e coerência temática na expressão oral, culminando na avaliação final reflexiva da produção. Assim, o estudo ressalta a relevância do seminário ao suprir a demanda por seleção de argumentos na exposição oral, enquanto o debate regrado desempenha o papel de inserir os estudantes na prática de apresentar distintos pontos de vista.

O estudo de Gama (2018) investigou a importância do debate de opinião no desenvolvimento da competência argumentativa oral dos estudantes. A pesquisa foi

baseada em levantamento teórico e bibliográfico, coleta de dados em material didático e elaboração de uma sequência didática para o 9º ano do Ensino fundamental em uma escola pública municipal em Euclides da Cunha, Bahia. O estudo analisou o tratamento dado aos gêneros orais e argumentativos pelo livro didático "Português: Linguagens" de Cereja e Magalhães (2015). Foram realizados três eventos de produção textual, incluindo roda de conversa, debate inicial e debate final, com gravação de todas as etapas para comparação dos resultados. Segundo a pesquisa, os resultados mostraram que o livro didático possui limitações no tratamento de outros gêneros orais argumentativos e na abordagem do debate de opinião. No entanto, a sequência didática proporcionou avanços na capacidade dos estudantes de articular argumentos com o uso de recursos e técnicas argumentativas.

Por objetivar apresentar uma proposta de ensino que relacionasse o gênero oral-discursivo debate ao desenvolvimento das competências linguísticas que promovem a interação social no discurso oral, Gomes (2018) realizou uma pesquisa-ação, em que elaborou uma sequência didática com o intuito de favorecer uma interação dialógica sistematizada. Na aplicação deste produto, foram gravadas as etapas de produção de áudio e vídeo, a fim de analisá-los quando da comparação do processo de desenvolvimento discursivo dos estudantes. Assumiu como temática de discussão no debate a violência contra a mulher, tema em torno do qual organizou desde a produção inicial até a produção final. Os resultados da pesquisa demonstraram avanços nas habilidades individuais e coletivas de senso crítico quanto ao tema e na adequação das competências linguísticas orais ao gênero debate.

Diferenciando-se de estudos anteriores que focaram principalmente no debate como gênero de argumentação oral, Monteiro (2018) investigou o uso do gênero seminário como forma de subsidiar a linguagem oral dos estudantes. O objetivo era promover uma prática comunicativa segura, clara, objetiva e adequada ao contexto em que o ato linguístico ocorre. O estudo foi realizado com uma turma de 9 estudantes do 9º ano do ensino fundamental em uma escola estadual em Aracaju. A proposta consistiu em uma sequência didática de 8 etapas, abrangendo atividades como explicação do projeto, estudos sobre elementos não linguísticos e linguagem oral formal, leitura e produção de resumos, discussões estimuladas, produção de cartazes, oficinas de elaboração de slides, realização de seminários-teste e apresentação final. Os resultados revelaram que os estudantes reconheceram a importância de uma construção bem planejada do seminário, refletindo sobre suas próprias

apresentações. Houve um desenvolvimento satisfatório da argumentação oral por meio do gênero seminário, embora alguns estudantes tenham enfrentado dificuldades mesmo após a intervenção.

Em sua pesquisa, Santos, V. (2017) aborda a argumentação sob a abordagem argumentativo-retórica, relacionando-a à concepção freireana de ensino emancipatório. A autora realiza um estudo bibliográfico analisando o gênero debate oral. Com base nisso, propõe a aplicação de um caderno pedagógico em uma turma do 9º ano do Ensino fundamental. A proposta é dividida em 3 módulos e etapas. No Módulo I, intitulado "A argumentação oral: socializar ideias e opiniões", são apresentadas temáticas sociais para os estudantes refletirem e compreenderem o contexto, seguido por noções de argumentação a partir de um texto narrativo. No Módulo II, "Discutindo as polêmicas e as temáticas sociais acerca da sexualidade humana", são aprofundados conceitos e explorados gêneros como panfleto e charge. No Módulo III, "O gênero debate regrado: reflexões e críticas para a prática da argumentação oral em sala de aula", são ensinados os critérios do debate regrado, elementos do debate oral e preparação para a produção final, que consiste em um debate oral com convidados de outras turmas. A pesquisa identificou contribuição da intervenção para a promoção de práticas pedagógicas que incluam o ensino da argumentação nas escolas.

A fim de desenvolver a argumentação oral dos estudantes, Viana (2017) propôs estratégias pedagógicas que relacionam os gêneros diálogo argumentativo e debate. A intervenção foi realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, composta por 27 estudantes em Cruz das Almas, Bahia. A sequência didática de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) foi adotada como modelo para a intervenção. A produção inicial consistiu em uma discussão sobre bullying para avaliar o uso da oralidade pelos estudantes. Na etapa final, após a aplicação dos módulos de estudos sobre os gêneros e a leitura de textos relacionados às temáticas, os estudantes participaram de um debate final, cuja transcrição foi analisada comparativamente com o debate inicial. Os resultados indicaram que, após a intervenção por meio da sequência didática, a estrutura dos argumentos construídos oralmente pelos estudantes se aproximou mais do esperado em termos de clareza, reflexão sobre o conteúdo e coerência na contraposição de ideias.

Alves (2016) estudou os argumentos orais persuasivos das bordadeiras de Tobias Barreto, em Sergipe. A pesquisa se baseou na Nova Retórica de Perelman e

Olbrechts-Tyteca (2005) e teve como objetivo estudar as estratégias persuasivas dessas profissionais. O estudo considerou que, mesmo essas bordadeiras tendo, normalmente, baixa escolaridade, conseguiam argumentar de forma persuasiva. A pesquisa envolveu a coleta de discursos dessas profissionais, a análise dos tipos de argumentos utilizados e a criação de um caderno pedagógico para orientar o trabalho com a argumentação oral em comunidades locais. Os resultados mostraram que as bordadeiras costumam recorrer a argumentos de causalidade, comparação e sacrifício, que estão intimamente relacionados à sua autopercepção de desvalorização do ofício pela sociedade.

O estudo de Pinto, R. (2016) visou a desenvolver habilidades argumentativas orais e escritas em estudantes do 9º ano do Ensino fundamental. Para isso, relacionou os gêneros depoimento, artigo de opinião, debate e entrevista, a fim de realizar atividades que possibilitassem orientar o uso de conectores e marcadores textuais, retextualização, reescrita e leitura de textos e vídeos. As produções orais visaram transpor o oral para a escrita, capacitando os estudantes na construção de textos argumentativos. A pesquisa se organizou em torno de atividades como: (i) produção escrita sobre "O cidadão sem educação pode tornar-se violento?"; (ii) retextualização oral do mesmo tema; (iii) reescrita das produções retextualizadas. Os resultados indicaram aumento do uso de coesão e coerência nos argumentos escritos dos estudantes, sendo a retextualização oral fundamental para esse progresso.

O percurso que levou Santos, M. (2016) a selecionar o debate como gênero que situasse as ações desta pesquisa passou pela análise de resultados de um questionário, respondido por docentes-colaboradores, a partir do qual restou percebido baixa sistematização quando se aplicava debate nas aulas. Com isso, para que se atingisse o objetivo principal de ampliar a competência oral-argumentativa dos estudantes, a intervenção ocorreu em uma turma do 9º ano do ensino fundamental do município de Jiquiriçá, na Bahia. Com a aplicação de uma sequência didática, o estudo verificou os avanços que no primeiro debate não haviam sido identificados.

Em sua pesquisa, Pereira (2016) articulou os gêneros carta ao leitor, júri simulado e debate regrado por meio de uma sequência didática na qual propôs atividades que englobavam o trabalho com leitura e produção textual. A argumentação oral foi trabalhada em especial no debate regrado – o último e em torno do qual se desenvolveram atividades relacionadas às formas e causas de violência. Nessa turma de 9º ano de uma escola pública de Patos, interior da Paraíba, onde a pesquisa foi

aplicada, o resultado comprovou que o texto funciona como um ambiente social para a interação baseada em argumentos, os quais se constroem por meio de negociações e diálogos, permitindo aos participantes o aprimoramento das habilidades de leitura, fala e escrita.

Hora (2015) realizou uma experiência didática com o gênero júri simulado, o qual foi selecionado porque, além de outras razões, dispunha de recursos linguísticos da argumentação oral. Aplicada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, em uma escola do município de Altinho, em Pernambuco, a sequência didática buscou desenvolver as habilidades linguísticas e não linguísticas da argumentação oral. Na intervenção, foram necessárias 21 aulas, organizadas em: (i) apresentação da aplicação didática; (ii) produção oral inicial acerca do trabalho infantil; (iii) estudo do funcionamento do júri simulado; (iv) levantamento de campo sobre o que pensam os moradores da cidade sobre o tema; (v) estudo sobre os ritos do júri simulado; (vi) análise das relações entre argumentação e oralidade; (vii) estudo dos tipos de argumento e a linguagem oral em situações formais; (viii e ix) estudo dos operadores argumentativos; (x) culminância com a produção final do júri simulado. Os resultados identificaram que o júri simulado é um gênero oportuno para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral dos estudantes

Ribeiro (2015) concluiu em seu relatório de pesquisa, situado na perspectiva sociodiscursiva, que o processo de ensino-aprendizagem que insere o trabalho com capacidades de linguagem dá subsídios para que os estudantes saibam se posicionar discursivamente, de modo que se mostrou indispensável o ensino de argumentação na educação básica. A pesquisa-ação constatou isso com a aplicação de uma sequência didática orientada ao estudo dos gêneros orais e à leitura de textos literários, que culminou na realização de um debate regrado em turma do 9º ano, momento em que se visualizou o uso efetivo pelos estudantes da argumentação como ação crítico-reflexiva.

Por sua vez, Oliveira (2015) conduziu uma pesquisa sobre o uso do gênero debate de opinião para desenvolver a habilidade de produção oral competente e crítica em estudantes. A pesquisa envolveu uma abordagem intervencionista e aplicada, incluindo uma sequência didática dividida em etapas e oficinas. O processo de aplicação da sequência didática exigiu 38 aulas de 45 minutos e incluiu atividades como apresentação dos elementos do debate, análise de debates em vídeos, identificação de recursos argumentativos, preparação de roteiro e ensaios. Os

resultados mostraram melhorias na articulação oral para a formulação de pontos de vista, embora muitos estudantes ainda tivessem dificuldade em completar um turno de fala de 60 segundos durante as discussões. Além disso, ficou evidente que grupos com boa organização de trabalho em equipe apresentaram argumentos orais mais bem articulados semanticamente.

O estudo etnográfico realizado por Nascimento (2015) teve como objetivo compreender as relações entre oralidade e letramento no gênero debate. O pesquisador desenvolveu uma sequência didática que envolveu atividades prévias, planejamento, realização do debate e conclusão. A sequência didática foi aplicada em uma turma de 9º ano em uma escola pública municipal em Natal, Rio Grande do Norte. Os resultados da pesquisa indicaram que a construção dos argumentos pelos estudantes ocorre durante os turnos de fala, após a interação com os demais participantes em um diálogo. Além disso, foram identificados elementos linguísticos que contribuíram para a estruturação dos argumentos orais. Os resultados também demonstraram que os estudantes participaram de um processo de aprendizagem colaborativa, realizando tarefas que promoveram interatividade e comunicação, resultando em uma construção coletiva da expressão oral.

Na pesquisa de Pinto, M. (2015), foi articulado o debate regrado para propiciar estratégias de ensino em gêneros orais, analisando os resultados de uma sequência didática aplicada em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública na capital do Rio de Janeiro. A pesquisa-ação iniciou com a análise de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e observação das práticas de ensino usuais em relação à oralidade em gêneros discursivos. Isso levou à criação de uma sequência didática com o objetivo de expandir as perspectivas de ensino-aprendizagem além das que foram identificadas no contexto escolar. As etapas da intervenção foram organizadas em oficinas, instrumentalizando os estudantes com o conceito de debate e escolhendo o tema "Somos todos preconceituosos?" para o debate inicial e reformulações de pontos de vista durante as oficinas, visando que os estudantes desenvolvessem argumentos orais coesos e claros. A pesquisa revelou progresso na expressão argumentativa oral e escrita dos estudantes, bem como aprimoramento em suas habilidades de escuta e análise de ideias próprias e dos colegas.

Por visualizar lacunas na diversidade de atividades argumentativas orais, com as quais os estudantes poderiam ser instrumentalizados no processo de trabalho com

a compreensão e apropriação das habilidades e competências argumentativas, Tiradentes (2018) desenvolveu a pesquisa sobre a argumentação no gênero oral debate. O estudo resultou na produção de uma sequência didática aplicada numa turma com 40 estudantes do 8º ano, em uma escola pública da rede municipal de Serra, no Espírito Santo. Esta SD utilizou como tema *A pichação e o grafite*, desenvolvendo-o ao longo das etapas. Neste processo coube à pesquisadora fazer aplicação de (i) questionário de conhecimento, a fim de verificar as capacidades argumentativas de domínio dos estudantes; (ii) produção escrita de texto argumentativo com leitura prévia de textos sobre a temática; (iii) realização de debate com apresentação de tese e argumentos; (iv) reflexão com apresentação de vídeos com os argumentos defendidos; (v) produção final de texto escrito sobre a temática e comparação ao texto inicialmente redigido pelos estudantes. Com os resultados, a pesquisa verificou que, a despeito de os estudantes não terem se tornado exímios debatedores, o que seria improvável até pelas limitações de tempo da aplicação, ainda assim os avanços se notabilizaram na ampliação de repertório de ideias que fundamentou e permeou tanto o texto oralmente produzido no debate quanto a redação escrita.

Diante dessas análises, são inegáveis as contribuições de todas essas pesquisas para o trabalho com argumentação oral nos espaços escolares, mesmo que haja similaridades observáveis em aspectos como a seleção do gênero discursivo debate e a proposta de intervenção baseada em sequências didáticas. Contudo, entendemos que a formação dos estudantes deve ir além do desenvolvimento de habilidades argumentativas orais para uso em debates. É necessário também propor possibilidades de leituras para os textos orais de opinião que, apesar de influenciarem as discussões sociais, carecem de sistematização e didatização que permitam um desenvolvimento efetivo do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Diante disso, destacamos a relevância de nossa proposta de pesquisa em sistematizar a leitura argumentativa desse gênero, o que nos posiciona em um campo ainda pouco explorado, mas cuja presença é necessária.

2.2 TEXTO ORAL DE OPINIÃO: UMA QUESTÃO COMPLEXA

O lugar de desprestígio ocupado pela oralidade nos espaços escolares e na literatura acadêmica, além resultar em lacunas de estratégias de ensino que poderiam

oferecer possibilidades para um ensino voltado aos diversos gêneros discursivos, nos faz observar também a ausência de correlação entre algumas denominações de gêneros que, a despeito de consagradas na modalidade escrita, carecem de relação sistêmica com a oral no que tange ao aspecto linguístico.

A esse respeito, Marcuschi (2011) afirma que a análise das interações verbais orais é um campo de estudo mais recente e menos estruturado em comparação à categorização dos textos escritos. Esse fenômeno justifica parte da problemática que enunciamos acerca da descrição de gêneros discursivos orais (Marques, 2019). No caso do texto oral de opinião, visualizamos o amplo uso do ato de construir argumentos por meio do oral, bem como a forte repercussão que esses textos constantemente suscitam no domínio social, em especial, por meio da internet, e, ainda assim, recai sobre o gênero o desprestígio da ausência de análises linguísticas.

Assim, o texto oral de opinião se difunde nos espaços digitais e é constantemente utilizado. Contudo, a revisão sistemática da literatura evidenciou que o trabalho em torno dele na sala de aula provavelmente não orienta acerca dos procedimentos de análise discursiva ou produção de texto, uma vez que não foram identificadas pesquisas nem sobre o gênero nem sobre possíveis abordagens em torno dele. Em outras palavras, não há a adoção de estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação para promover a produção e leitura desses diálogos argumentativos, o que evidencia uma ampla mobilização de uso ao mesmo tempo que revela a escassez de recursos didáticos-linguísticos disponíveis.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004), ao tratarem da oralidade no ensino do francês, também percebem o espaço limitado do oral no espaço escolar, ao que acrescentam óbices em ideias comuns que o associam a uma atividade cujo ensino não reclama regulação, por ocorrer de maneira incidental nas interações sociais. Tratar da oralidade sob esse prisma, no entanto, impossibilita “construir um objeto de ensino-aprendizagem claramente delimitado e definido, que confira ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades do aluno” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 127).

Outro fator relevante é o processo de planejamento que permeia a produção do texto oral de opinião. Vygostky (1998) argumenta que a fala não favorece processos complexos de formulação, pois não permite tempo para deliberação e escolha. No entanto, quando é formulada a partir de um planejamento, exige

atividades que resultam na produção de falados complexos. Assim, o texto oral de opinião, em muitos contextos, provém de escolhas linguísticas conscientes e mais próximas de situações monológicas planejadas.

Nessa direção, Azeredo (2008) pontua ser mais abrangente tratar os discursos a partir de uma perspectiva que os analise como sendo monólogo ou diálogo, bem como espontâneo ou planejado, o que oferece uma compreensão mais ampla e detalhada do que a distinção tradicional entre escrito e falado. Nesse sentido, no processamento da leitura, consideramos relevante observar se se trata de monólogo espontâneo, monólogo planejado, diálogo espontâneo ou diálogo planejado. Essa distinção é relevante, na medida em que reclama uma análise mais completa dos textos orais de opinião e considera as diferentes maneiras da enunciação.

Diante dessas questões, tratar do texto oral de opinião com essa denominação a que aderimos coloca-nos diante do desafio de discutir um gênero com o qual encontramos correlação na escrita – o artigo de opinião –, mas que lhe falta relação sistêmica em estudos linguísticos em que se observem sistematização e descrição para as produções orais. Assim, postulamos não desconsiderar a relação linguístico-sistêmica com o artigo de opinião, porém isso poderia ser confirmado em estudo específico. Em que pese haver essa limitação, propomo-nos situar o artigo de opinião, para fins didáticos, em pontos que se cruzam com o texto oral de opinião, a fim de, em seguida, propor um modelo didático com descrições acerca do texto oral de opinião, para então nos orientar quando da aplicação do produto final.

Segundo Bräkling (2000), o artigo de opinião é um gênero que surge a partir de um processo de diálogo, no qual um articulista busca influenciar, convencer ou refutar uma opinião, o que nos três casos partem de uma interação, em um processo que a autora denomina de negociação. Por outro lado, Boff, Köche e Marinello (2009) entendem que o gênero pode servir também para analisar ou avaliar uma questão controversa, em torno da qual se constroem argumentos distintos.

Dessa conceituação, vale destacar a figura do articulista, que é o responsável por trazer à tona a opinião dele acerca de uma questão polêmica ou que gera múltiplos debates. Embora normalmente o articulista seja considerado um especialista⁸, de

⁸ O dicionário Michaelis *on-line* define especialista como um “indivíduo que se dedica com grande interesse e profundidade a um determinado campo”, que pode ser do conhecimento ou ocupação. Reitera também ser alguém que possui conhecimento ou prática especial em um assunto específico, sendo considerado um conhecedor, perito ou profissional.

acordo com Boff, Köche e Marinello (2009), nem sempre este enunciador é uma autoridade no assunto. Assim, apesar de os estudos sobre o artigo de opinião atrelarem a figura do articulista ao de alguém especializado, parece-nos adequado considerar que nem sempre ele atenderá a essa noção.

Essas observações iniciais apontam para a necessidade de haver uma sistematização que reúna as noções de artigo de opinião e texto oral de opinião em comum. Para tanto, consideramos o modelo didático para o gênero de exposição oral produzido por Dolz *et al.* (2004), que propuseram análises descritivas com critérios voltados para o trabalho desse gênero em ambientes escolares. Assim, eles descrevem (1) as características gerais do gênero; (2) as dimensões ensináveis, que incluem (2.1) a situação de comunicação, (2.2) a organização interna, (2.3) as características linguísticas, e (2.4) os objetivos gerais de um trabalho didático.

Embora esses elementos tenham sido concebidos para o gênero exposição oral, as definições permitem que sejam adaptados para a síntese do texto oral de opinião. Portanto, primeiramente interpretamos cada um desses critérios com base nas articulações dos autores e, em seguida, articulamos o texto oral de opinião a essas categorias. Isso nos permite apresentar uma definição clara e didática que servirá como base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 2 – Características descritivas de um gênero

(1) Características gerais do gênero	Descreve como a comunicação no gênero acontece, bem como o espaço de produção e a linguagem que veicula o conteúdo. Também situa os atores participantes e, a partir disso, traz a definição do gênero.
(2) As dimensões ensináveis	
(2.1) A situação de comunicação	Explicita o contexto situacional em que a comunicação ocorre. Assim, temos a identificação de quem produz e para quem se produz o discurso.
(2.2) Organização interna	Apresenta o quadro estrutural do gênero – interacional, monogerado etc. Também consiste no planejamento ou prévia da produção discursiva, além da ordenação das partes. [triagem das informações, reorganização, hierarquização, distinção de ideias principais das secundárias]
(2.3) As características Linguísticas	Apresenta um conjunto de operações linguísticas que são marcas do gênero.
(2.4) Objetivos gerais de um	Define os objetivos, em nível global, do domínio do

trabalho didático com o Gênero	gênero discursivo.
-----------------------------------	--------------------

Fonte: Elaboração própria.

A partir dessas definições compreendemos que as noções didáticas do texto oral de opinião possam ser compreendidas em razão de delimitarmos as características do gênero – essencial à identificação –, bem como as dimensões ensináveis, em que podemos sopesar o que é, de fato, fundamental que os estudantes compreendam do texto oral de opinião.

2.2.1 Características gerais do gênero texto oral de opinião

Diante da emergência de situarmos do que estamos tratando no caso do texto oral de opinião, o primeiro aspecto importante é estabelecer como objetivamos proceder a uma descrição voltada ao contexto escolar, a fim de aprofundar nossa compreensão das dinâmicas discursivas que permeiam as interações cotidianas nesse gênero do discurso e, sobretudo, sirva adequadamente aos propósitos de leitura argumentativa realizada pelos estudantes.

A relevância dessa descrição se enraíza nas lacunas analíticas existentes no estudo dos gêneros discursivos orais de base argumentativa, cujo potencial sociocomunicativo muitas vezes é subestimado, embora tenhamos percebido o quanto há uma forte influência desses textos nos pontos de vista a que os cidadãos aderem.

Com base nas noções teóricas de Bakhtin sobre gênero discursivo (2003), nas abordagens descritivas delineadas por Dolz *et al.* (2004) para a aplicação na esfera educacional e nas contribuições de Azevedo (2023) com o estudo da argumentação oral em gênero de divulgação científica, conseguimos construir um arcabouço teórico que esclarece a ocorrência do texto oral de opinião. Essas articulações nos permitem explicitar as relações desse gênero com as noções de oralidade na constituição do discurso argumentativo. Ao explorar essas bases conceituais, podemos identificar não só as características distintivas desse gênero, mas também contemplamos a organização interna do gênero.

Ao analisar as dimensões do gênero de divulgação científica no contexto do YouTube^{BR}, Azevedo (2023) destaca aspectos que são identificáveis nesse gênero quando produzido especificamente para esse circulação nesse contexto. A autora identificou aspectos como: (a) planejamento prévio; (b) diálogo interacional, mesmo que monologal; (c) complementaridade intersemiótica para a produção de

significados; e (d) jogo de subjetividades, criado por aspectos da oralidade – como entonação, pausas, gestualidades e expressão facial. Embora o foco da autora seja o gênero de divulgação científica, a articulação que ela faz com os elementos argumentativos do gênero, a oralidade e o ambiente em que é analisado nos permite associar esses mesmos elementos ao texto oral de opinião, de maneira que passamos a atribuir essas marcas a esse gênero analisado neste estudo. Além disso, a autora observa a presença de aspectos prosódicos, cinésicos e paralinguísticos são constituintes de significados no texto falado.

[...] no caso dos vídeos produzidos para o YouTube, o texto falado não se constitui em situação face a face nem acontece de maneira incompleta ou fragmentada, pois o planejamento dos youtubers, que visam ao público jovem, segue uma cuidadosa composição. Apesar disso, várias características, próprias da fala, estão presentes e são significativas na interpretação dos sentidos produzidos por cada um, como o fluxo discursivo e os fenômenos prosódicos (as pausas, os alongamentos vocálicos, os itens funcionais, as paráfrases, a repetição de itens lexicais, destacadas devido à recorrência observada) (Azevedo, 2023, p. 70).

Essas características são identificadas em textos orais de opinião, pois, além de apresentarem dimensões orais e argumentativas similares, eles se situam em contextos comunicativos semelhantes e compartilham os aspectos identificados anteriormente. No entanto, é importante destacar que a situação de comunicação desse gênero é ampla, já que sua produção e circulação podem ocorrer em diversos canais comunicativos - desde os mais tradicionais, como rádio e televisão, até as plataformas digitais, como redes sociais, *podcasts* e vídeos em *streaming*. Assim, em cada um desses canais, alguns desses fenômenos podem ser identificados em maior ou menor grau do que em outros.

No que concerne à organização, o texto oral de opinião se desdobra a partir de uma questão-problema, a partir da qual todas as partes posteriores retomarão. A posição do enunciador a respeito dessa questão pode surgir desde o primeiro momento, o que chamamos de ponto de vista. Sobre esse ponto de vista se constroem os argumentos para que se chegue a uma conclusão. A organização, portanto, está muito alinhada à estrutura dos gêneros majoritariamente argumentativos, de maneira que a ordem em que aparecem, no texto oral de opinião, pode ser invertida a depender do intuito do proponente.

Como observa Azevedo (2023), se a oralidade já é por si só complexa de ser analisada, com a integração de recursos semióticos, essa tarefa se torna ainda mais

difícil para estudantes e professores. Isso evidencia a necessidade de entender elementos que vão além da estrutura do texto, entre os quais a autora aponta o contexto do material, as condições de produção, as crenças e conhecimentos envolvidos, os interesses, os objetivos previamente definidos.

A articulação das etapas procedimentais, observados por Azevedo (2023), leva-nos a elencar os seguintes pontos a serem observados na leitura dos textos orais de opinião: a) contexto; b) diferentes pontos de vista; c) entonação; d) estratégias de argumentação; e) estruturação; f) expressão facial; g) gestualidades; h) inclusão de vozes sociais para ilustrar o discurso argumentativo; i) interação verbo-imaginética; j) operações de saliência; k) organicidade tópica; l) pausas; m) recursos cinésicos; n) recursos paralinguísticos.

2.2.2 Objetivos de um trabalho didático com o gênero

Para dar sistematização a esses procedimentos, Azevedo (2023, p. 75-76) propõe cinco pontos a partir dos quais pode-se proceder à atividade de compreensão de textos orais e multimodais:

- Identificar os objetivos e propósitos da atividade de compreensão;
- Reconhecer o contexto de produção e circulação do texto oral/multimodal;
- Considerar as perspectivas e argumentações presentes no texto;
- Analisar os recursos multimodais utilizados na construção do texto;
- Promover discussões e reflexões sobre as temáticas abordadas no texto.

Ao considerar o contexto de produção do texto oral de opinião, as diferentes perspectivas envolvidas e os aspectos argumentativos, a abordagem adotada amplia a atividade de leitura desse gênero, promovendo o desenvolvimento da capacidade dos estudantes em compreender e interpretar textos que envolvem as multisssemioses da linguagem. Além disso, essa abordagem os motiva a analisarem criticamente os temas abordados no texto, capacitando-os a desenvolver habilidades de análise e interpretação mais aprofundadas, essenciais para se tornarem cidadãos críticos. Com isso, a leitura do texto oral de opinião torna-se uma prática sistemática que contribui para o crescimento dos estudantes de forma significativa.

2.3 PRESSUPOSTOS DA ARGUMENTAÇÃO

Os estudos da argumentação têm uma estreita relação com a construção e fortalecimento da democracia ao longo da história. A necessidade de enfrentar os desafios e dilemas na resolução das questões das cidades impulsionou o surgimento dos primeiros tratados de argumentação (Fiorin, 2015). Em razão disso, também o apelo ao discurso democrático racional foi fundamental para revitalizar os estudos da argumentação, especialmente como uma forma de oposição aos discursos totalitários do nazismo e do stalinismo (Plantin, 2008).

Essa interseção entre argumentação e democracia confere relevância ainda maior ao papel da escola na formação cidadã dos estudantes. E devido à aplicação desta pesquisa ocorrer em uma escola pública - cuja organização, vale destacar, é direcionada por princípios como "pluralismo de ideias" e "gestão democrática do ensino", o estudo de argumentação é uma das maneiras de situar os estudantes diante das questões sociais.

2.3.1 A argumentação conforme a perspectiva interacional

Diante desse amplo debate, o qual suscita diversas concepções de argumentação, muitas vezes até mesmo distintas, o que motiva o surgimento de diferentes modelos práticos de análise argumentativa, demonstra-nos ser importante que situemos a noção que assumimos neste estudo. Todavia, cientes de que “não existe um modelo teórico que goze de unanimidade” (Azevedo; Damasceno-Morais, 2022, p. 27).

Segundo Damasceno-Morais (2020), a concepção de modelo dialogal de argumentação é amplamente explorada nos diversos estudos de Christian Plantin, de maneira que esse modelo oferece uma descrição detalhada sobre questões da argumentação que envolvem adissonância, a dúvida e o conflito de opinião em situações de interação argumentativa. Plantin (2008) considera como pressupostos desse modelo as trocas linguísticas presentes nos discursos do cotidiano, sejam elas faladas ou escritas. Além disso, ele reconhece a importância do contexto em que esses discursos estão inseridos, conforme mencionado por Damasceno-Morais (2020).

É em função disso que muitas análises do modelo dialogal de argumentação propõem a compreensão de que se trata também de uma perspectiva interacional, daí

parte o que se denomina de “interacional e dialogal”. Nessa direção, Azevedo, Reis e Monte (2021) destacam alguns aspectos importantes, como a interação face a face, o diálogo polifônico e intertextual, que envolve a articulação de dois discursos contraditórios. As autoras sinalizam que esses elementos contribuem para uma compreensão que considera as múltiplas vozes e interações presentes no processo.

Para Plantin (2008), é em torno da dúvida que ocorre a atividade argumentativa, de maneira que os argumentos são construídos no plano interacional. Essa perspectiva tem como centralidade o diálogo, por meio do qual se externaliza linguisticamente a construção da argumentação. Trata-se, então, de

uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista interpessoal; só nos engajamos nela pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos expondo. Simetricamente, a dúvida não pode permanecer como “gratuita”; o oponente deve, por sua vez, justificar suas reservas, desenvolvendo quais são suas razões para duvidar, seja manifestando argumentos orientados para outro ponto de vista, seja refutando as razões dadas em sustentação da proposição original (Plantin, 2008, p. 63).

Diante dessa complexidade que confere à atividade argumentativa um movimento de divergências frente a uma questão posta nesse plano dialogal, notamos que as razões que justificam o posicionamento dos interlocutores fazem com que eles assumam “lados” ou papéis sociais, na medida em que, como a dúvida requer a apresentação de justificativas, as razões que são apresentadas pelos interlocutores manifestam posicionamento e ideologia.

Na perspectiva dialogal, Damasceno-Morais aponta que a interação argumentativa entre os locutores é a ação por meio da qual os fenômenos argumentativos se manifestam, evidenciando as tensões discursivas e as mudanças dos papéis dos sujeitos, o que leva à situação argumentativa. Nesse contexto, a compreensão da interação passa pelas trocas efetivas entre os interlocutores, o que distancia a noção de argumentação do jogo abstrato de ideias. É na interação também em que se revelam os elementos implícitos nas trocas comunicativas, os processos de negociação, contestação e persuasão presentes na construção dos argumentos. Além disso, a interação permite que os participantes adaptem suas estratégias discursivas de acordo com as reações e posicionamentos dos outros locutores, promovendo um dinamismo e uma construção de significados. É por meio desse diálogo interativo que as diferentes perspectivas e pontos de vista são confrontados.

Nessa direção, Piris (2021) orienta-nos que as práticas argumentativas são sociais e ocorrem na interação, de maneira que tomar como social o ensino de argumentação passa pela articulação entre uma produção de discurso que tenha sido realizada em situação concreta. Assumimos neste estudo, por isso, que a leitura do texto oral de opinião deve considerar a relação do enunciador como modo como produziu o texto – se previamente planejado ou se em situação de confronto de pontos de vista, por exemplo.

Nessa direção, Plantin *apud* Damasceno-Morais (2023) define o termo dialogal dentro desse modelo como o que reproduz autenticidade e naturalidade na troca entre duas ou mais pessoas. Seguindo essa perspectiva, a concepção de argumentação compreende as ações discursivas que ocorrem em situações regulares, indo além da persuasão. Damasceno-Morais (2023) acrescenta a visão de Plantin que, no MDA, são mais complexas as argumentações que partem das "trocas linguísticas ordinárias, nas retóricas do cotidiano, em que se entrecruzam imagens, sons, verbos, gestos" (p. 365). Assim, os elementos multimodais que se entrelaçam contribuem para a complexidade das argumentações presentes nesses contextos.

Da mesma forma, a noção de interação é essencial para a análise da argumentação nessa perspectiva. Isso ocorre, pois, conforme orienta Damasceno-Morais (2023), Plantin estabelece, no modelo dialogal de argumentação, que a argumentação é construída por meio da confrontação entre um discurso e um contradiscurso, mediados por uma questão que representa a emergência de um problema a ser discutido. Nesse contexto, os participantes assumem diferentes papéis, desempenhando funções específicas na troca argumentativa, o que contribui para a dinâmica e complexidade do processo de argumentação.

Para analisar a argumentação, é essencial entender como ocorrem as interações e quais são os papéis assumidos⁹ na troca de argumentos. Nesse sentido, Damasceno-Morais (2023) explicita que a argumentação se baseia na confrontação entre dois discursos opostos, que são motivados por uma questão que expressa um

⁹ No Modelo Dialogal de Argumentação, os papéis de atuação são definidos como Proponente, Oponente e Terceiro. No entanto, para o desenvolvimento da leitura argumentativa do texto oral de opinião, neste estudo, a compreensão dos papéis do Proponente e do Oponente é suficiente. Segundo Damasceno-Morais (2023), o papel do Terceiro é facilitar o contato entre pontos de vista opostos. Assim, compreendemos que, dada a natureza das atividades desenvolvidas, a interação entre o Proponente, que propõe o discurso, e o Oponente, que se opõe a ele, já circunscreve adequadamente o escopo das atividades realizadas.

problema a ser discutido. Assim, essas diferentes funções orientam a dinâmica e complexidade do processo argumentativo.

É nesse sentido que, em linhas gerais, a argumentação envolve três actantes: o proponente, que defende uma ideia; o oponente, que contesta essa ideia; e o terceiro, que questiona os dois lados. Cada um deles usa uma modalidade discursiva específica: o discurso de proposição, o discurso de oposição e o discurso da dúvida, respectivamente. Ao se considerar as situações concretas em que acontece a interação argumentativa, Plantin (2008) sugere compreendê-los como atores, na medida em que, numa situação argumentativa, marcada pela complexidade do diálogo, um mesmo ator pode ocupar as três posições argumentativas ao longo da interação.

Segundo Plantin (2008), no contexto desse jogo argumentativo, cabe ao proponente introduzir sua construção argumentativa no plano interacional. Essa construção se baseia em concepções prévias sobre o tema em discussão, que estão ligadas ao senso comum e a ideias já estabelecidas. Portanto, é de sua responsabilidade fornecer evidências ou argumentos convincentes para apoiar sua proposição.

Por outro lado, o oponente desempenha o papel de trazer à tona o discurso que contradiz e se opõe ao do proponente. Assumindo essa postura, apresenta um ponto de vista antagonista. A partir desse ponto inicial, surge uma pergunta que será explorada ao longo de toda a interação. É responsabilidade do oponente demonstrar que os argumentos defendidos pelo proponente são insustentáveis. Portanto, ele rebate os argumentos do proponente, oferecendo contrarrazões em favor de sua própria perspectiva.

Na interação argumentativa, Plantin destaca a importância de reintroduzir a noção de emoções e afetos que havia sido negligenciada no campo das perspectivas argumentativas ao considerarem que essas questões não poderiam influenciar as conclusões lógicas em uma análise. No entanto, a abordagem dialógica reconhece que os participantes não são indissociáveis de emoções e afetos.

As dimensões discursivas do *ethos* operam no processo de identificação com o locutor do discurso-argumentativo, cujo objetivo, de acordo com Plantin, é criar rapidamente uma atmosfera de confiança desde o início do discurso. Para tanto, há três elementos que situam essa estratégia, sendo: (a) pessoa extradiscursiva, que não está diretamente relacionado ao discurso em si, mas à reputação, ao prestígio ou

carisma do orador, como mencionado por Aristóteles; (b) pessoa inferida a partir do discurso, que tem relações com a imagem e a impressão que o autor forma, o que pode se dar por meio da voz, do uso lexical ou sintático, das brincadeiras etc.; c) pessoa tematizada no discurso.

2.3.2 Argumentação em contexto escolar: perspectivas e análises

Conforme já explicitamos, nosso estudo sobre argumentação oral revelou a preferência dos professores-pesquisadores por pesquisas centradas no gênero debate. Ao analisarmos o ambiente escolar à nossa volta, observamos que atividades relacionadas ao gênero debate frequentemente promovem situações de argumentação, visando principalmente à capacidade de "argumentar bem". Nesse contexto, destaca-se a premiação daqueles que conseguem expressar de forma mais articulada seus pontos de vista e argumentos durante a comunicação oral. As salas de aula, nesse cenário, costumam ser organizadas em grupos nos quais os estudantes são incentivados a defender suas teses.

Entendemos que esse tipo de dinâmica pode inadvertidamente resultar no silenciamento de estudantes que "perdem o debate" por não se expressarem de maneira considerada "adequada" oralmente. Diante dessa constatação, acionamos o que Liberali (2018) compreende como argumentação colaborativa, cuja prática ocorre em situações em que a argumentação apresenta conexão com o contexto e se concentra nos efeitos dos argumentos como ferramentas para a construção de conhecimento.

Nesta investigação, em razão de termos definido como uma das etapas do protótipo didático de ensino a reflexão oral por meio de rodas de conversa, é necessário que esse momento seja pautado pelo “cuidado com a participação de diferentes vozes, a busca por significados comuns e a valorização da diferença como central em uma perspectiva crítico-dialógica” (Liberali, 2018, p. 174). Com isso, não só estamos tomando o cuidado de não replicar práticas que julgamos não contribuir para o desenvolvimento crítico dos estudantes, como também consideramos que ela deve ser mediada por meio da observação e valorização de diferentes vozes que podem contribuir para as reflexões pretendidas nesta pesquisa.

Nessa mesma direção, Fuga e Vendramini-Zanella (2023) esclarecem que “argumentar colaborativamente significa compartilhar ideias, refletir criticamente sobre julgamentos, opiniões em suas dimensões políticas, históricas, sociais e

culturais” (p. 95). Em razão dessa compreensão, compreendemos que se trata de valorizar as múltiplas dimensões em torno da construção argumentativa, o que pensamos poder ser feito por meio das contribuições dos estudantes em seus papéis argumentativos. Assim, a reunião de ideias e de reflexões críticas que emergem do momento da roda de conversa, relacionadas a essas dimensões tornam efetivo o debate a respeito dos pontos de vista apresentados.

Se por um lado a noção de argumentação colaborativa ajudou-nos a estabelecer as reflexões orais por meio das rodas de conversas, também se mostra relevante articular noções a respeito das questões argumentativas que os discentes precisaram identificar nos textos orais de opinião e em outras atividades do protótipo, o que propomos por meio da noção de níveis de análise da argumentação, de Padilla, Douglas e López (2011). Ao propor uma análise da argumentação por meio de níveis, as autoras categorizam em (i) nível pragmático, (ii) nível global, e (iii) nível local, os quais, apesar de pensados para a modalidade escrita, constituem elementos que permitem aplicá-los também ao texto oral argumentativo. Essa sistematização dos níveis, sobre a qual nos assentamos, sugere uma análise empenhada em considerar desde a observação inicial até os efeitos resultantes do discurso argumentativo, buscando observá-lo a partir da totalidade dos elementos que se interagem nas trocas argumentativas.

O nível pragmático do texto argumentativo, em que se destacam sobretudo o contexto situacional¹⁰ e a intencionalidade¹¹, desdobra-se na análise da origem institucional do discurso, dos papéis sociais, das posições, dos valores e dos interesses dos envolvidos na situação de argumentação, além de todos os elementos que moldam previamente os discursos argumentativos construídos (Padilla; Douglas; López, 2011). Ao aplicarmos essa orientação à leitura do texto oral de opinião, podemos observar, por exemplo, em qual contexto situacional ocorre a argumentação e mediante quais interesses e valores ocorrem a defesa do ponto de vista do enunciador.

No nível global, inserem-se as categorias fundamentais do texto argumentativo, que são, na concepção das autoras, a tese, as premissas e a conclusão, cujas

¹⁰ É a partir de Masseron (1997) que Padilla, Douglas e López (2011) diferenciam em três os tipos de contextos por meio do qual podem ocorrer a argumentação: o que provém de uma situação potencial, o de situação atualizada ou de um contexto polêmico.

¹¹ Do mesmo autor partem as noções de estratégias usadas pelo proponente na intencionalidade argumentativa: estratégia justificativa, estratégia polêmica e estratégia deliberativa.

análises são feitas levando-se em conta as do nível pragmático, no que reside a importância da compreensão prévia do contexto situacional antes de se adentrar na análise da superfície textual, sob pena de haver lacunas na compreensão dos sentidos da argumentação usada. Nesse sentido, ainda que trabalhem por meio de atividades em grupo, durante a aplicação do protótipo didático de ensino, a análise de cada um dos níveis não pode ocorrer de maneira fragmentada aos demais. Em razão disso, a mediação do professor deve atentar que os estudantes registrem as análises da leitura em um processo que observem os níveis pragmático, global e local, necessariamente nessa sequência.

Segundo Padilla, Douglas e López (2011), o enunciador do texto formula uma tese, ou seja, um ponto de vista sobre o assunto em discussão. Esta tese tem relação com a estratégia justificativa, ponto em que se diferencia das estratégias polêmica e deliberativa. Enquanto o ponto de vista construído por meio da estratégia justificativa apresenta o ponto de vista sem se considerar outros, ao menos no primeiro momento, a estratégia polêmica recorre a uma tese adversa, com a inclusão de uma opinião divergente à dele, a fim de refutá-la em seguida. Na tese construída a partir da deliberativa, não há um ponto de vista expresso no início do texto argumentativo, de modo que “o que é apresentado como conclusão é equivalente à tese” (Padilla; Douglas; López, 2011, p. 38, tradução nossa).

As premissas estão ligadas a *doxa*¹² e são identificadas a partir das afirmações de valor geral, como as normas, as leis e os princípios. Embora assim consideradas, pairam sobre elas discussões sobre a definição, uma vez as autoras pontuam que não se trata somente do que é certo ou de valor conhecido, como consideram algumas teorias. Apesar disso, Padilla, Douglas e López (2011) assumem a noção de premissas constituem a base dos argumentos para que se chegue à conclusão. Assim sendo, no texto argumentativo, há uma tese cujas razões para sustentá-la são apresentadas em premissas.

No nível local do discurso argumentativo, existem algumas estratégias discursivas que desempenham um papel importante na maneira como o texto é lido. Essas estratégias subsidiam a interpretação e a compreensão do argumento apresentado, que neste nível são observados a partir de parâmetros escolhidos e que

¹² Termo usado para se referir a crenças ou opiniões. Ele tem raízes na filosofia grega antiga e era empregado por filósofos como Platão e Aristóteles para fazer uma distinção entre opiniões comuns, conhecidas como *doxa*, e o conhecimento verdadeiro, denominado *episteme*.

denotam “a subjetividade do enunciador, que monitora sua própria voz, entrelaçando-a na trama polifônica que vai construindo ao convocar outras vozes que estabelecem o diálogo interdiscursivo” (Padilla; Douglas; López, p. 44, 2011, tradução nossa).

Com base nessa noção, as modalidades discursivas referem-se às diferentes maneiras pelas quais o enunciador avalia as vozes que ele introduz em seu texto. Isso envolve identificar a tese defendida pelo enunciador, a tese adversa, as concessões feitas às posturas contrárias e as premissas pressupostas. Essas modalidades discursivas podem ser explícitas ou implícitas no texto. Por sua vez, os enunciados polifônicos dizem respeito às estratégias que evidenciam a subjetividade do enunciador e sua interação com outras vozes presentes no texto. Ao convocar outras vozes, o enunciador estabelece um diálogo interdiscursivo, entrelaçando sua própria voz na trama polifônica do texto.

Quadro 3 – Síntese dos níveis de análise da argumentação

Nível	Elementos	Características
Pragmático	Contexto situacional Intencionalidade	• Contexto situacional: situação potencial, situação atualizada ou contexto polêmico. • Intencionalidade: estratégia justificativa, estratégia polêmica ou estratégia deliberativa. • Origem institucional do discurso, papéis sociais, posições, valores e interesses dos envolvidos na situação de argumentação, elementos que moldam previamente os discursos argumentativos construídos.
Global	Tese Premissas Conclusão	• Tese: o enunciador do texto formula um ponto de vista sobre o assunto em discussão. Pode ser construída por meio de diferentes estratégias, como a justificativa, polêmica ou deliberativa. • Premissas: afirmações que sustentam a tese e fornecem razões para a sua validade. Podem incluir normas, leis, princípios, crenças e valores aceitos pela sociedade. • Conclusão: resultado lógico e final da argumentação.
Local	Modalidades discursivas Enunciados polifônicos	• Modalidades discursivas: vozes que o enunciador introduz em seu texto. Podem ser explícitas ou implícitas. • Enunciados polifônicos: as subjetividades do enunciador e sua interação com outras vozes presentes no texto.

Fonte: Elaboração própria.

Diante dessas ponderações, nota-se que o trabalho de análise da argumentação exige articulações complexas, a fim de que o discurso seja observado sob múltiplos enfoques. Essa tarefa se torna ainda mais complicada se levar em conta as limitações que a organização curricular possui, razão pela qual a didatização por meio dos níveis de análise constitui um modelo que facilita a leitura argumentativa dos estudantes sem se desprezarem as dimensões contextuais do discurso argumentativo.

2.4 PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Para além das práticas de leitura tradicionalmente realizadas em sala de aula com o texto verbal escrito, a contemporaneidade tem exigido de estudantes e professores novas estratégias para o ato de ler, fundadas não só numa relação entre palavras, mas também na articulação com elementos do texto falado e dos recursos multimidiáticos. A leitura, então, orientada para a aquisição de ideias, para o entendimento dos sentidos das palavras e como atividade interativa, conforme compreendem Koch e Elias (2010), manifesta seu caráter essencial para a relação dialógica entre autor-leitor.

Antes de aprofundar as articulações em torno dos aspectos de leitura considerados nesta pesquisa, é necessário esclarecer por que usamos essa expressão, mesmo se tratando de textos orais. A *Base Nacional Comum Curricular*, doravante BNCC, (Brasil, 2018) opta por considerar como práticas de escuta aquilo que seria correlato às de leitura. Essa correlação é explicitada por alguns objetivos, como: (i) ampliar o contato do estudante com diferentes gêneros textuais orais; e (ii) potencializar sua participação na cultura oral. As orientações para essa prática de escuta indicam a ampliação da escuta ativa, levando em conta os contextos de produção, e sugerem a análise dos conteúdos em questão. Também abordam as estratégias discursivas e os recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como os elementos paralinguísticos e cinésicos.

Entendemos que essas articulações aproximam a compreensão do que seria leitura. No entanto, com base em Grácio (2010) apud Azevedo, Reis e Monte (2021), o texto argumentativo possui especificidades que exigem o uso de estratégias situadas em um contexto que considera as questões, as perspectivas veiculadas e as respostas apresentadas. Assim, do “ponto de vista procedimental, entendemos que a leitura argumentativa requer a mobilização de procedimentos singulares, como, no

caso de uma argumentação oral, ouvir e interpretar o discurso do outro que interage conosco” (Azevedo, Reis e Monte, 2021, p. 110).

Nesse sentido, o conceito de leitura nos parece mais adequado e nos aproxima dos objetivos pretendidos, não só porque pensamos em leitura a partir das diversas semioses que compõem cada vez mais a linguagem dos gêneros discursivo-argumentativos, em particular os digitais, mas também porque subsidia a complexidade de práticas relativamente recentes, para as quais visamos propor um produto que possa ser replicado em contextos escolares.

Num esforço de entender prática tão ampla, Rojo (2004) concebe o ato de ler sob o prisma do letramento, em que os sujeitos não devem ficar restritos somente à literalidade do texto, mas conseguir interpretá-los. A leitura, portanto, vai além da decodificação de palavras e sons e supera a noção de apenas servir à compreensão do leitor. Ela é regulada pela prática social e, ainda, permite que sejam feitas réplicas, o que desencadeia a produção de novos discursos.

Essa noção de leitura abarca capacidades de compreensão que levam em conta componentes como conhecimento de mundo, atividades de antecipação dos conteúdos – neste caso feitas a partir da observação de elementos como título, suporte do texto, ilustrações –, e inferências para entender o subentendido, pois “nem tudo está dito ou posto num texto. O texto tem seus implícitos ou pressupostos que também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva” (Rojo, 2004, p. 6).

Isso nos orienta a considerar, na nossa proposta de atividade com a leitura, que se investiguem as compreensões que diferentes estudantes são capazes de fazer previamente, antes de uma intervenção do professor. Posteriormente, pode-se proceder a um trabalho sistematizado em torno dos aspectos que fazem parte dos sentidos do texto. Compreendemos que esse exercício nos permite relacionar a ativação dos conhecimentos de mundo e das inferências feitas pelos estudantes com os sentidos captados da leitura no processo de leitura.

Nesse ato ler e interpretar por meio de um processo interativo, há algumas capacidades que contribuem para a realização de uma leitura em que os estudantes possam se colocar como sujeitos que analisam o texto em seus aspectos essenciais e se aproximam do que Rojo (2004) denomina de leitor letrado, que são elas:

Quadro 4 - Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto

Capacidades de apreciação e réplica do leitor	Definição de finalidades e metas da atividade de leitura
	Recuperação do contexto de produção do texto
	Percepção de relações de intertextualidade
	Percepção de relações de interdiscursividade
	Percepção de outras linguagens
	Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas
	Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos

Fonte: Adaptado de Rojo, 2004, p. 6.

Dessas capacidades, interessa-nos em particular a *percepção de outras linguagens* por dizer respeito aos sentidos inscritos em elementos como imagens e sons. Isso nos aproxima da natureza de um texto oral de opinião, ao associar esses aspectos como componentes essenciais do significado do discurso falado.

Nessa mesma linha, a BNCC (2018), ainda que privilegie o conceito de prática de escuta, toma leitura como atividade de interação ativa e pontua as modalidades de textos orais e multissemióticos, não se restringindo à escrita. Compreendemos isso como o reconhecimento de que as práticas pedagógicas devem dar conta dessas adaptações aos novos suportes pelos quais os leitores passaram a consumir e produzir os gêneros discursivos.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (Brasil, 2018, p. 72).

Essa noção de ampliar os sentidos da leitura, decerto, nos desafia a buscar novas estratégias que cumpram a finalidade de uso-reflexão a que se inter-relacionam as práticas de leitura. Compreender o contato dos estudantes com os textos orais de opinião disponíveis em múltiplas plataformas, trazendo-lhes estratégias de leituras para essas produções, nos parece ser o pontapé para a ampliação de estratégias ainda tão limitadas no espaço escolar.

As operações em torno do texto implicam um conjunto de elementos que devem ser observados na análise/leitura, pois o sentido nele inscrito “vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (Antunes, 2010, p. 31).

A prática de leitura, sob esta perspectiva, demanda diferentes estratégias para que os sentidos apreendidos não sejam somente sobre o que está explícito. Para isso, a busca pela antecipação e pela inferência dos sentidos sobressai em relação à figura do leitor que apenas decodifica os elementos textuais sem com eles interagir. As experiências dos estudantes não podem ser desprezadas, pois a leitura é um exercício que não dispensa o conhecimento que eles possuem.

O alinhamento a concepções que desconsideram o contexto em que o texto foi produzido, distribuído e consumido também implicaria limitações na compreensão dos estudantes, ao que Antunes (2010, p. 17) chama a atenção que o texto “é um tecido único, cujo resultado global decorre exatamente dos efeitos conseguidos por meio de cada um de nós, feitos textualmente, e pressupostos contextualmente”.

A compreensão dessas questões é importante porque observamos que a multiplicidade de recursos, impulsionada pelo acelerado desenvolvimento tecnológico, tem levado a uma ampliação contínua das possibilidades de suportes de leitura e da forma como argumentos são construídos. Ao analisar, por exemplo, argumentos orais construídos para veiculação em *podcast* com outros produzidos para circulação em plataforma de vídeos, pode-se notar que, no caso de textos orais elaborados para plataformas que permitem uma articulação audiovisual, há interações no uso dos recursos que estendem os sentidos do texto para além da fala, visto que os elementos multimodais que acompanham o argumento do articulista não constituem escolhas aleatórias.

A análise de Azevedo, Reis e Monte (2021) sobre o processamento da compreensão da leitura verifica a inter-relação entre os elementos de identificação de palavras e a representação semântica das palavras. Em função disso, o processo de compreensão do texto não se limita apenas ao aspecto linguístico, pois está conectado a outras fontes de conhecimento. Essa conexão auxilia na compreensão da facilidade na decodificação e recuperação dos significados das palavras.

Ao considerar o contexto dos estudantes, compete-nos, em particular, entender que eles têm uma base de conhecimentos que abrange diferentes aspectos da linguagem, o que os ajuda a lidar com os elementos necessários para compreender um texto, como as inferências. Não se trata apenas, portanto, de entender as ideias trazidas pelo texto, mas também relacioná-las aos “valores axiológicos que constituem o modo como interpreta o mundo e os que estão representados na materialidade do texto” Azevedo et al., 2021, p. 113). O entendimento de leitura como uma prática

social, neste contexto, parte da noção de que há uma articulação entre os modos de leitura e os diferentes contextos e funções sociais e, em consequência, no próprio processo ocorre a construção de saberes e a interação com textos e outros leitores.

Nessa direção, a leitura de textos argumentativos opera no processamento de diferentes níveis, os quais são solicitados para o estabelecimento da compreensão de um texto. Esses níveis articulam aspectos linguísticos, textuais, cognitivos, comunicativos e discursivos e requer a observação de fatores que justificam o porquê de se considerar como interacional a atividade de leitura, visto que as situações comunicativas por meio da qual o texto é produzido são marcadas por um contexto histórico, pelas experiências dos participantes (Azevedo *et al.*, 2021).

2.5 OS MULTILETRAMENTOS E O PROTÓTIPO DIDÁTICO DE ENSINO

O desenvolvimento tecnológico pelo qual a sociedade cotidianamente passa tem exigido das escolas um esforço de adequação a uma realidade em que professores e, sobretudo os estudantes, têm acesso a centenas ambientes digitais. Rojo (2017) aponta que as práticas escolares, no entanto, ainda são muito voltadas ao letramento do cânone, o que já não é suficiente para um trabalho significativo com os gêneros discursivos na contemporaneidade.

No entanto, a preocupação em entender as transformações na sociedade e nas formas de comunicação não é recente. A origem do conceito de multiletramentos, que tem sido fundamental para o nosso produto de pesquisa, remonta ao Grupo Nova Londres (GNL), cujo manifesto foi publicado originalmente em 1996 e traduzido para o português em 2021. Azevedo (2021) destaca que os objetivos iniciais dos pesquisadores do GNL residiam em compreender as mudanças pelas quais estavam passando a sociedade em aspectos como as novas formas de comunicação e as relações que permeavam o espaço escolar.

Em resposta às transformações sociais em curso, o conceito de multiletramentos têm sido desde então discutido por pesquisadores, que passaram a fazer desdobramentos em torno das abordagens iniciais do GNL. Entre as principais razões justifica-se a integração do termo a ideias relacionadas ao posicionamento crítico dos sujeitos, à prática reflexiva, às intervenções ativas pelo professor-mediador, além das compreensões amplas sob o enfoque histórico, social, cultural, político e ideológico (Azevedo, 2021).

O paradigma de surgimento da Pedagogia dos Multiletramentos contribui para a compreensão das limitações do ensino de língua materna voltado unicamente ao cânone, o que passa a sensibilizar novas discussões a respeito de um processo de ensino-aprendizagem que inclua o fato de que os estudantes precisam se situar frente às novas demandas interacionais. Assim retomamos os processos relacionados aos multiletramentos que evidenciam capacidades diversas, sob pena de que se reproduzam comportamentos que não suscitem exercícios de criticidade e de seleção apurada de informações pelos estudantes.

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares [...], para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação dos comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos (Rojo; Barbosa, 2015, p. 135).

Desse modo, proceder à mediação de processos de compreensão e produção de textos orais de opinião, inclusive produzidos e consumidos em ambientes digitais, reposiciona a figura do professor frente à necessidade de qualificar o uso destas produções/interações pelos estudantes, que são marcadas pelas articulações do texto falado com outras semioses, as quais contribuem inegavelmente para os sentidos desses textos orais. E ao considerarmos que esses estudantes assumem um papel social na interação *on-line*, os procedimentos que Rojo e Barbosa (2015) discutem reclamam considerar o estudante como quem já interage e possivelmente possui já um amplo domínio dos gêneros discursivos digitais, ao que nos compete fomentar o debate e a reflexão sobre as participações e sobre o papel deles nesse novo contexto de interação.

Nessa direção, Rojo (2012) considera que os multiletramentos também se articulam com a multiplicidade cultural e a multiplicidade semiótica. No primeiro, a autora delinea o que seria a compreensão e a relação das diferentes culturas que interagem num mesmo lugar e convivem entre si. A multiplicidade semiótica, segundo Rojo (2017), constitui as muitas linguagens que participam dos significados de um texto.

Assim, proficiência leitora que se espera dos estudantes não é mais somente a que envolve os processos de decodificação, compreensão e interpretação de textos escritos-verbais, mas também a que os articule aos multiletramentos. Isso supõe tanto a compreensão do espaço em que vivem quanto o domínio das multissemioses, a fim de, por exemplo, relacionar imagens, em movimento ou estáticas, à fala do enunciador, no caso da leitura de textos orais de opinião.

Não se pode desconsiderar também que operar com essas multissemioses requer a compreensão dos acontecimentos que circundam a realidade desses estudantes, de modo que a própria noção de texto comporta as experiências vividas e o contexto social (Koch, 1997). Dessa forma, a atividade de leitura se evidencia como uma tarefa complexa de relacionar os sentidos do que se lê aos acontecimentos que estão ebulindo ou efervescendo no contexto da produção textual. Com isso, o trabalho com multiletramentos considera o ambiente e os contextos de onde a interação textual partiu.

Considerando a multiplicidade de informações disponíveis na internet – ambiente a que geralmente recorrem os estudantes para fazer pesquisas escolares – a curadoria se evidencia como importante exercício, a fim de que a compreensão do contexto da produção textual não seja feita descriteriosamente, o que nos levaria ao risco de a análise do texto ser reflexo da desinformação que tanto criticamos.

Cientes da complexidade na qual estamos imergindo, um estudo que resulta em uma proposta que, ao mesmo tempo em que envolve um sistemático processo de leitura pelos estudantes, fá-lo a partir de ambiente altamente dinâmico, multissemiótico e com informações que constantemente se confrontam, o cuidado com a seleção das fontes nos orienta a posicioná-la em todo o processo da leitura argumentativa.

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos justificam a necessidade de reorganização da relação com o saber sobre leitura e escrita, visto que as multissemioses já não são mais operadas somente com os recursos do verbal-escrito. Assim, instauram-se novas formas de compreender textos por meio da (re)combinação de mídias distintas, modificando até mesmo as funções cognitivas envolvidas nesses processos.

Os multiletramentos apresentam as seguintes características:
(a) são interativos; mais que isso, colaborativos;

- (b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 23).

Nesse sentido, toda a estrutura tradicional pensada para a prática pedagógica que envolve o letramento do verbal-escrito é, em algum grau, afetada. Não há somente o reposicionamento do professor, mas também do estudante, de quem os multiletramentos exigem colaboração no processo de ensino-aprendizagem. A partir do processamento de leitura, sob essa perspectiva, as relações de poder podem transgredidas, na medida em que se compreendem as intencionalidades discursivas do outro, e o papel social que os estudantes ocupam.

Nesse contexto, insere-se a compreensão de protótipo¹³ de ensino, que configura o nosso produto de pesquisa. A partir de diversos estudos de Rojo tais como de 2012 e 2017, encontramos orientações a respeito da organização do protótipo. Ao longo dos anos, a autora buscou definir e contextualizá-lo com práticas de ensino contemporâneas. Nesse sentido, uma das principais orientações acerca do protótipo é de que se trata de um recurso educacional interativo e navegável, cuja organização tem a facilidade em envolver os estudantes num processo investigativo e colaborativo e se configura num desdobramento das sequências didáticas impressas.

São espécies de sequências didáticas para os multiletramentos e novos letramentos, mas com uma estrutura arquitetônica vazada e não preenchida completamente com atividades planejadas previamente pelo autor, sem conhecer o contexto de ensino. São sempre acompanhadas de tutoriais com explicações sobre os princípios de funcionamento de ferramentas e textos em gêneros digitais, para que sirvam como elementos catalisadores do processo de autoria docente e discente (por isso protótipos) (Rojo, 2017, p. 209).

Essas características evidenciam que o protótipo, por ter surgido a partir das necessidades discutidas na Pedagogia dos Multiletramentos, articula práticas voltadas à interação dos estudantes com ambientes digitais, às quais se somam atividades que podem ser realizadas colaborativamente no protótipo. Esse caráter inconcluso em relação à sequência didática, ainda que dela provenha, parece-nos contribuir com as possibilidades de inserção de atividades ao longo das etapas dos protótipos, as quais podem ser inclusive alteradas, de modo que esse recurso demonstra uma abertura até para a construção pelos próprios estudantes.

¹³ No dicionário Aulete digital, a palavra protótipo é definida como “Primeiro tipo, primeiro exemplar, original (...)”. Disponível em: <<https://aulete.com.br/prot%C3%B3tipo>>. Acesso em 20 jul. 2023

Nessa direção, esse recurso lida com as multisssemioses da linguagem, fruindo para um processo em que os estudantes são postos no desafio de desenvolver habilidades de compreensão e produção em contato com essas múltiplas linguagens. Assim, há alguns pontos característicos dos protótipos que convergem nesse sentido, como o caráter navegável, cuidadosamente planejado, orientado e mediado pelo professor. Este, inclusive, desempenha um papel fundamental ao mediar os estudantes para um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, criando assim um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades múltiplas (Rojo; Moura, 2012).

Uma outra possibilidade ao explorar o protótipo didático de ensino, segundo Rojo (2017), é a de articular diferentes gêneros, de modo que se incorporem atividades com objetivos complementares, inclusive impressas, que se relacionam ao tema central da proposta. Nesse sentido, compreendemos como adequado empreender a análise argumentativa por meio do protótipo didático de ensino, uma vez que diferentes gêneros, para além do texto oral de opinião, podem ser usados, o que nos permite um trabalho integrativo, a fim de que a proposta cumpra os propósitos aos quais se destina.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Todas as etapas deste estudo atentou às peculiaridades do espaço da escola pública e os desafios envoltos na formação dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem, de maneira que neste momento da pesquisa, parece-nos tão relevante quanto anteriormente que a assunção de uma abordagem metodológica e a natureza da pesquisa sejam contextualizadas também a partir da realidade educacional onde o pesquisador atua, a fim de que, a partir disso, possamos intervir sobre a realidade em que encontramos distorções que afetam a aprendizagem dos estudantes.

Nessa direção, Bortoni-Ricardo (2008) orienta que, embora se tenha privilegiado, por muito tempo, a pesquisa de natureza quantitativa na área educacional, as especificidades da sala de aula revelam adequada a pesquisa com base no interpretativismo, do qual provém a pesquisa qualitativa. A associação deste tipo pesquisa à prática pedagógica docente confere ao professor o papel de professor pesquisador. Nessa posição, torna-se mais evidente a compreensão de “suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 33). A autora observa ainda que a pesquisa qualitativa analisa as relações entre os atores sociais e determinados fenômenos a serem analisados por meio de um processo interpretativo, em que podem ser verificados **como e por que** de as ações acontecerem de determinadas maneiras.

Em face disso, inferimos que a natureza desse tipo de estudo não tem por objetivo principal a quantificação dos resultados empíricos, mas antes considera as peculiaridades, o contexto que impacta os pontos de vista dos atores sociais e as subjetividades que se entrelaçam no cotidiano escolar, o que importa ser compreendido e levado em conta, sob pena de os resultados da pesquisa não permitirem compreender as especificidades que influenciam no ambiente pesquisado.

[...] o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, reflexividade (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 59).

Nessa perspectiva, ao adotarmos a pesquisa qualitativa como base metodológica, nosso papel como professor pesquisador volta-se à reflexão de como os estudantes praticavam a leitura de textos orais de opinião, inclusive buscando

entender o porquê de as ações deles ocorrerem tal qual observamos nesta pesquisa, o que nos forneceu melhor compreensão tanto para o momento em que propusemos um trabalho sistematizado de leitura argumentativa a partir do protótipo didático de ensino quanto na análise da pesquisa.

Consoante a essa acepção, Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) destaca que há processos que “por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Isso nos leva a refletir sobre a prática diária de ler textos orais, que muitas vezes ocorre sem a implementação de estratégias que poderiam sistematizar tal atividade.

No contexto da coleta e análise dos dados, a pesquisa adotou uma abordagem que permitiu a observação detalhada das interações entre estudantes, o ambiente da sala de aula e as dinâmicas entre estudante-estudante e professor-estudante, neste último caso, por ser o professor o próprio pesquisador, atribuímos as gravações das rodas de conversa como maneira de se verificar, no momento de análise dos resultados, como ocorreu a interação professor-estudante. A importância das intersubjetividades também foi reconhecida, considerando seu impacto significativo no desenvolvimento do processo didático-pedagógico, o que justifica a necessidade de sua inclusão na análise.

Nesse sentido, os dados provenientes das atividades do protótipo, tais como a atividade da seção “Para início de conversa”, cuja aplicação ocorreu a fim de verificar os procedimentos de leitura argumentativa previamente empregados pelos estudantes, além dos registros de análises a que os estudantes responderam durante a aplicação da pesquisa-ação e ainda os processos interativos e participativos constituíram os principais dados para a análise dos resultados.

Desse mesmo modo, devido à aplicação do produto de pesquisa ser um protótipo didático de ensino cujo tema são os pontos de vista em torno das atividades do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, as opiniões dos estudantes – as pré-concebidas, as que foram moldadas durante as aulas e as que emergiram após a implementação completa do protótipo – foram observadas, tendo em vista que essas análises puderam contribuir na compreensão de eventuais alterações, adoção ou manutenção de pontos de vista dos estudantes. Tal análise é fundamental para discernir o impacto dos textos orais de opinião no posicionamento dos estudantes frente a questões de relevância social.

Por representar uma das vertentes da pesquisa qualitativa conforme aponta

Bortoni-Ricardo (2008), este estudo se vale da pesquisa-ação, a qual compreendemos atender aos objetivos definidos nesta pesquisa de forma mais direcionada aos processos que adotamos, embasados, sobretudo, na ideia central de que “a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo” (Tripp, 2005, p. 454).

Neste estudo, a representação adotada não se limitou a um processo cooperativo e participativo, mas também se concretizou entre indivíduos inseridos na rotina educacional – professor pesquisador e estudantes –, sem que se forjassem participantes fictícios para replicar as dinâmicas de sala de aula. Nesse sentido, Tripp (2005) acrescenta que a pesquisa-ação funciona melhor quando se expande tal qual uma rede, de maneira que ela envolve mais pessoas na reflexão e na ação sobre as práticas em torno da pesquisa. No entanto, o autor também reconhece que isso é difícil de ser alcançado, pois nem sempre há uma cooperação e uma participação efetiva de todos os envolvidos na pesquisa-ação.

Em nossa pesquisa, esse processo de expansão entre os participantes da pesquisa foi percebido no momento da prática interventiva, na medida em que as atividades do protótipo organizaram-se por meio de atividades que prevessem a cooperação não só entre os membros de um grupo, mas entre toda a turma e o professor por meio das reflexões orais nas rodas de conversa.

Tripp (2005) ainda pontua que a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação, que é um processo cíclico de melhoria da prática por meio da ação e da reflexão. A compreensão dessa configuração levou-nos a analisar os dados da pesquisa – tanto no momento de aplicação quanto após sua finalização – sob a ótica de como as ações poderiam resultar no aperfeiçoamento da própria pesquisa, o que trazemos na Seção 4, de Análise e Discussão dos Resultados.

Dessa maneira, a pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na abordagem da pesquisa-ação aplicada ao contexto pedagógico, mostrou-se adequada nesse nosso contexto de pesquisa, onde emergiram complexidades na identificação dos processos de leitura de um gênero discursivo em que há poucos materiais pedagógicos que poderiam permitir um trabalho direcionado à leitura dos textos orais de opinião. A atuação do docente como pesquisador, imerso no ambiente da sala de aula, possibilitou uma análise mais minuciosa e abrangente das estratégias de leitura argumentativa dos estudantes, assim como das dinâmicas interacionais

subjacentes.

3.1 O PANORAMA DA PESQUISA

Como esta investigação é uma pesquisa-ação, na qual os atores envolvidos agem participativa e cooperativamente (Tripp, 2005), nas seções subsequentes explicitamos quem eles são e quais os papéis exercem no contexto da escola em que o estudo foi desenvolvido. Desse modo, as noções aqui descritas têm por finalidade apresentar os sujeitos e as instituições que colaboraram para a realização desta pesquisa.

3.1.1 A escola

A escola onde a intervenção será realizada fica localizada na zona urbana no município de São Cristóvão, em Sergipe. Corresponde a uma das maiores instituições da rede municipal voltadas especificamente aos anos finais do ensino fundamental, a despeito de a reabertura de escolas em povoados ter impulsionado a redução do número de matrículas em 2023. Segundo os dados da secretaria da escola, no início do ano letivo de 2023, estavam matriculados 472 estudantes; dos quais 246 pela manhã, e 226 pela tarde. No entanto, a frequente solicitação de transferência somada à evasão escolar decerto reduziu estes números, apesar de não ter sido feito um levantamento quantitativo.

Embora a escola esteja localizada no centro histórico da cidade, a maioria dos estudantes provém de povoados nos quais não há oferta de turmas do 6º ao 9º ano. Com isso, resta serem matriculados em uma das três escolas que se localizam na sede da cidade, sendo a instituição em que o pesquisador atua uma delas. Conforme os discursos oficiais da Secretaria Municipal de Educação, essa centralização na sede foi uma medida necessária, a fim de desfazer as turmas multisseriadas, isto é, em que estudantes de diferentes anos escolares, uma vez que o baixo número de estudantes em algumas turmas de povoados implicava junção com outras, para que se garantisse o quantitativo mínimo necessário para manter escolas abertas.

Em algum momento da história da escola, ela era o destino de estudantes que enfrentavam marginalização ou estigma social. Isso incluía estudantes expulsos de outras unidades escolares e aqueles em situação de acolhimento institucional, como abrigos, por exemplo. Mesmo com a implementação de projetos e esforços contínuos para combater essa percepção, ainda persiste a imagem de que a escola é

frequentada por estudantes descompromissados.

Esses projetos têm como objetivo sensibilizar a comunidade e desmistificar essa falsa tese em que acreditam muitos moradores do município, o que nos faz enfrentar mais este desafio para além daqueles que o próprio processo ensino-aprendizagem impõe. Apesar disso, é perceptível a consciência dos funcionários de que é preciso converter essa imagem em projetos de valorização dos estudantes, dos professores e da escola em si, o que fez surgir projetos como o jornal escolar *Gina 360°*, em que os estudantes produzem gêneros jornalísticos que se relacionem à temática do cotidiano escolar e, após a publicação, distribuem os exemplares à comunidade e às famílias.

A maioria dos estudantes que frequenta a escola vem de famílias cuja renda depende, em parte ou totalmente, de auxílios assistenciais, como o Bolsa Família. Esses programas de assistência social geralmente condicionam o recebimento do auxílio à frequência escolar dos beneficiários. Isso significa que, além de estar matriculado na instituição, é preciso permanecer frequentando, sob pena de ter o benefício suspenso ou cancelado. Assim, é inegável que essa vinculação de recebimento à frequência escolar contribui para manter esses estudantes na escola, o que percebemos ser uma das principais medidas práticas de combate à evasão escolar, uma vez que os estudantes manifestam cotidianamente o desejo de interromper os estudos para trabalhar. Assim, esses programas de distribuição de renda operam na escola o efeito de minorar a alta taxa de desistência, mas ainda é um desafio reverter índices que se revelam complexos por estar emaranhado numa série de motivos que normalmente não são investigados pela escola.

Mesmo quando recebem auxílio assistencial, muitos estudantes enfrentam a necessidade de trabalhar durante o contraturno escolar. Isso foi constatado neste ano, quando a escola propôs aos estudantes do 9º ano regular a permanência em período integral para participar de atividades de recomposição da aprendizagem. No entanto, muitos estudantes alegaram a impossibilidade de participar devido ao trabalho, seja ele no manguenzal, na pecuária ou em serviços domésticos.

Essa realidade vai além das questões financeiras e está envolta em uma série de dificuldades que afetam o interesse e a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A escola muitas vezes é vista como um espaço, sobretudo, de interação social, mas o seu aspecto de aprendizagem acaba sendo encarado como uma experiência negativa, o que nos faz perceber que, embora muitos estudantes

sejam assíduos, não correspondem às habilidades necessárias para o ano escolar em que se encontram.

Nesse cenário, a intervenção acontece em uma escola que aderiu, em 2023, ao Programa Estadual de Correção de Fluxo Escolar – “Sergipe na Idade Certa” –, doravante ProSIC¹⁴. No entanto, o programa tem sido criticado pelos docentes devido à ausência de clareza sobre os reais objetivos e à baixa qualidade dos materiais pedagógicos, que, em tese, substituiriam os do PNLD. Assim, essas turmas enfrentam o desafio de um processo ensino-aprendizagem que nem mesmo todos docentes têm clareza, mas que sabem que, independentemente disso, os estudantes não podem ser retidos no ano escolar e devem avançar dois anos ao final do ano letivo. Parece-nos que a criação de turmas específicas de ProSIC vai de encontro à diversidade, que se evidencia em todos os espaços da escola, de maneira que a inclusão destes estudantes em turmas regulares talvez pudesse minimizar os estigmas que recaem sobre eles.

Neste contexto, as turmas regulares, nas quais o pesquisador atua, precisam lidar com estas diferenças, sendo solicitadas a todo o instante refletir sobre questões de marginalização, *bullying* e respeito. A diversidade, na escola, não se restringe a somente a este aspecto, pois ela perpassa questões como sexualidade, religião, cultura e ideologias. Assim, os docentes organizam frequentemente atividades interdisciplinares, a fim de lidar com temáticas sensíveis e que requerem um trabalho minucioso por parte de mais de um professor.

Na escola, não há sala específica para biblioteca, embora haja muitas coleções literárias entregues pelo PNLD¹⁵. Os projetos de leitura elaborados pela coordenação são mais voltados à leitura de gêneros como o cordel, mas ainda não dão conta de toda a vastidão de livros que ficam escanteados nas salas dos professores. No entanto, buscamos não deixar de promover a leitura na escola e fora dela, de maneira que há projetos como o de Roda de Leitura, que consiste na seleção de livros com os quais os estudantes se identificam e com culminância em encontros nos quais eles oralizam os aspectos mais relevantes das obras literárias.

As salas de aula, que no total são 12, se distribuem em um espaço

¹⁴ 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.

¹⁵ PNLD é a sigla para Programa Nacional do Livro Didático.

relativamente amplo para a quantidade de estudantes. E em cada uma delas, há dois ares-condicionados. No jornal escolar, há uma seção em que os estudantes podem compartilhar sugestões para a escola, inclusive sobre este aspecto estrutural, para o qual há uma constante solicitação de que as carteiras sejam trocadas por outras que acompanhem uma banca, uma vez que as atuais têm um braço estreito que neles causa desconforto.

No que tange à conectividade, a escola possui uma rede de *wi-fi* disponível apenas para uso dos professores e equipe profissional. No entanto, a direção informa que contratou uma equipe técnica para instalar uma rede à parte para os estudantes, com restrições de acesso a determinados *sites*, embora os critérios de bloqueio ainda não tenham sido definidos. Considerando que a nossa proposta de intervenção requer acesso à internet, solicitamos que essa questão seja resolvida antes desta etapa, a fim de que possamos executar o processo de leitura dos textos orais de opinião. Como alternativa, planejamos compartilhar os dados da rede móvel do pesquisador com os estudantes durante a etapa de intervenção, como já fazemos em atividades que requerem acesso à internet.

3.1.2 A turma

Dentre as três turmas de 9º ano da escola, o *locus* foi naquela em que há maior discrepância nos níveis de aprendizagem verificado nos simulados mensais. Essas avaliações constituem parte integrante de um projeto promovido pela SEMED, que visa a alinhar a aprendizagem com os descritores estabelecidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nesse projeto, os estudantes são categorizados em quatro níveis de proficiência: insuficiente (nível 1), básico (nível 2), proficiente (nível 3) e avançado (nível 4). Na turma em questão, após a realização de três avaliações durante o primeiro semestre, constatou-se que 11% dos estudantes estavam no nível insuficiente (I), 36% no nível básico (B), 33% atingiram o nível de proficiência (P) e 20% alcançaram o patamar avançado (A).

Ainda que vejamos com criticidade a forma como estes simulados “classificam” os estudantes, sem que se leve em conta os muitos aspectos que estão envolvidos nas situações de aprendizagem, tomamos esses índices como referência para seleção da turma em razão de os descritores trazerem dados que nos fornecem subsídios acerca do desenvolvimento em leitura.

Nesse cenário, a turma possui 17 estudantes matriculados, havendo frequência

irregular apenas de um deles. O controle da presença desses estudantes, além de feita diariamente pelos professores no diário de classe, é feita também todos os dias por um sistema de identificação facial, pelo qual eles necessitam passar ao chegarem na escola. Segundo a equipe pedagógica, uma das finalidades desses dados é controlar automaticamente a frequência que deve ser repassada às instituições que controlam o repasse de benefícios assistenciais.

O turno das aulas é o matutino, no qual há a maior quantidade de estudantes de 9º ano matriculados – com 2 turmas, enquanto no vespertino há somente 1. Isso se deve, em parte, à redistribuição de estudantes entre os de ano escolar regular e os de ProSIC, que esvaziou turmas que antes costumavam passar de 30 estudantes, e agora, porém, há somente os que estão em idade-série adequadas, isto é, 14 anos. Com isso, pode-se inferir que entre eles não há nenhum que tenha enfrentado reprovação. Apesar disso, na percepção do pesquisador, há uma boa quantidade que não contempla o nível conhecimento que se requer de um 9º ano.

3.2.3 De professor a professor-pesquisador

Comecei minha função docente em 2020, coincidindo com o ápice da pandemia da Covid-19. Durante esse período, as instituições educacionais do município de São Cristóvão já haviam interrompido as aulas presenciais, e a narrativa predominante na rede municipal de ensino sugeria um comprometimento do processo de aprendizagem dos estudantes. Essa situação era atribuída às limitações do ensino remoto, que não só enfrentava barreiras de acesso por parte de alguns estudantes, mas também revelava desafios para os professores no manejo das tecnologias necessárias para a elaboração e transmissão das aulas.

Quando concluí minha graduação em Letras, em 2017, tinha a convicção de que meu caminho profissional seria dedicado ao ensino na escola pública, ambiente no qual fui formado durante toda a educação básica. A aprovação em concurso público para o cargo magistério no município representou não apenas um encaminhamento a esses anseios, mas também o desafio de me constituir como professor que buscasse aprender constantemente, a fim de que a sala de aula pudesse ser espaço tal qual um laboratório de experiências e aprendizagens significativas. Sentindo-me parte integrante desse espaço e despertado pelo desejo de contribuir para a formação cidadã dos estudantes, assumi, pois, naquele contexto o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro ano da minha carreira docente, marcado pelo contexto pandêmico, diferiu substancialmente de todas as experiências que vivenciei enquanto estudante. As circunstâncias do ensino remoto suscitou que desenvolvesse materiais didáticos e atividades adaptáveis aos distintos contextos vivenciados pelos estudantes, motivado pela preocupação com a possibilidade de que nem todos dispusessem de acesso adequado. Em resposta a essa inquietação, elaborei uma diversidade de materiais pedagógicos: aulas em formato de vídeo para serem compartilhadas em plataformas de mídia social; gravações de aulas orais transmitidas via aplicativos de mensagens; aulas escritas, elaboradas para impressão e distribuição pela escola aos alunos sem acesso a recursos tecnológicos. Apesar das múltiplas estratégias de adaptação empregadas para mitigar as barreiras impostas pelo período pandêmico, as limitações do ensino a distância tornaram-se evidentes, levando-me a ansiar pelo retorno ao ensino presencial.

Durante os dois anos que se seguiram à retomada do ensino presencial, tive a oportunidade de engajar-me diretamente com os estudantes, avaliando suas respostas aos métodos pedagógicos aplicados e reconhecendo lacunas na minha própria formação docente, uma vez que, ao mesmo tempo em que implementava metodologias ativas, flertava com práticas tradicionais de ensino voltadas à memorização de conteúdos, sem que mediasse uma reflexão ou possibilitasse que os estudantes assumissem uma postura de autonomia.

Essa percepção me levou a refletir sobre a necessidade de adotar uma postura de professor-pesquisador, comprometendo-me a fundamentar minhas práticas pedagógicas em evidências acadêmico-científicas. Tal compromisso implicou consultar a literatura especializada que orienta ações de ensino nas áreas de linguagens, bem como retornar aos ambientes de formação continuada, no qual se inclui a Universidade Federal de Sergipe, para a realização desta pós-graduação *stricto sensu*.

No ano de 2023, já integrado às dinâmicas de formação continuada, encarei o desafio de assumir a docência em Língua Portuguesa das três turmas de 9º ano do ensino regular na instituição onde realizei esta pesquisa. Diante da orientação pedagógica persistente de que as aulas de Língua Portuguesa se voltassem majoritariamente à preparação dos estudantes para avaliações externas como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe (Saese), planejei um ensino que não desprezasse as

relações sociais, socioemocionais entre mim e os estudantes.

Neste contexto, a dinâmica com a turma que participou da pesquisa com o protótipo didático de ensino alternava entre períodos de descontração e outros de maior formalidade. Outros docentes frequentemente mencionavam a dificuldade em engajar a maioria dos estudantes descrevendo-os como “apáticos” e “desinteressados”. Contudo, ao observar mais atentamente durante o ano letivo, percebi que muitos enfrentavam questões pessoais complexas, lidando silenciosamente com problemas como depressão, ansiedade e afastamentos familiares. Essa percepção me levou a incorporar discussões sobre esses temas em sala de aula, além de leituras e análises de textos relacionados ao cotidiano deles e atividades de fortalecimento da autoestima. Essa abordagem construiu uma relação positiva com os alunos, permitindo-me executar o planejamento anual e aplicar o produto da pesquisa sem maiores obstáculos.

3.2 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE INTERVENÇÃO COM O PROTÓTIPO DIDÁTICO DE ENSINO

As atividades relacionadas ao protótipo didático de ensino visam a facilitar a leitura de textos orais de opinião que geram debates na esfera pública. Nesse sentido, compreendemos ser essencial a articulação dessas atividades com propostas que envolvessem outros gêneros, tais como poemas, notícias e artigos de opinião escritos. Embora estes gêneros discursivos complementares não contribuam de maneira direta para o entendimento integral dos textos orais de opinião — considerando aspectos como estrutura, objetivos do articulista e análise da argumentação —, eles propiciam a ampliação das discussões a respeito das temáticas discutidas no protótipo, de modo que verificamos como adequada a inserção de poemas sobre a questão de conflitos de terras, artigos de opinião escritos com pontos de vista distintos acerca das atividades do MST, além de notícias que fundamentavam as temáticas que demonstraram ser necessárias ao entendimento dos estudantes e professor.

3.2.1 Etapa 1: Avaliação dos procedimentos de leitura

Nesta etapa, o objetivo é avaliar os procedimentos de leitura dos estudantes em relação aos textos orais de opinião. Para tanto, foi organizado, na seção intitulada “Para início de conversa...”, um momento inicial em que os estudantes fizeram a

leitura do texto oral de opinião veiculado em vídeo. Subsequentemente, foram direcionados a resolver as questões presentes no Google Formulário. Concluída essa atividade, foi organizada uma roda de conversa para que os estudantes pudessem compartilhar suas percepções acerca da leitura do texto oral e a maneira como interpretaram as perguntas sobre a análise da oralidade e da argumentação. Para tanto, retomamos algumas perguntas do formulário e, com a mediação do professor-pesquisador, foi observada a articulação das ideias em todas as atividades iniciais previstas no protótipo didático de ensino.

Nesse segundo e terceiro momentos iniciais, foram utilizados dois instrumentos principais para o registro de respostas dos estudantes: um questionário estruturado na plataforma *Google Forms* com perguntas que analisavam os conhecimentos dos estudantes sobre oralidade e argumentação, inter-relacionando-os ao texto oral de opinião do qual foi feita a leitura e uma roda de conversa, na qual debatemos os procedimentos de leitura do texto oral, entre eles novamente tópicos da oralidade e da argumentação. Optamos pelo uso do formulário Google por possibilitar uma construção colaborativa e em grupo.

Nestes primeiros momentos, não houve o intuito de apresentar detalhadamente todos estes elementos presentes no texto oral de opinião, visto que nas etapas seguintes seria feito isso, mas sensibilizá-los de que o texto necessita de uma análise minuciosa para a compreensão dos sentidos. Durante a discussão, voltamos às questões presentes no formulário, buscando encontrar respostas e soluções em conjunto. Esse processo de discussão coletiva e colaborativa visa promover um ambiente de aprendizagem participativo, onde cada estudante pode contribuir com suas perspectivas.

3.2.2 Etapa 2: Os pontos de vista em torno das atividades do MST

Nesta etapa, o foco é direcionado aos pontos de vista sobre as atividades do MST. Essa etapa se divide em cinco momentos: (i) página 9 - Apresentação do Movimento: concepções sobre o que ele representa, o contexto histórico de surgimento e significado das cores da bandeira; (ii) página 10 – Perspectivas favoráveis ao MST: nessa seção há dois textos dos quais fizemos a leitura: um editorial favorável ao Movimento e um artigo de opinião, também favorável; (iii) página 11 – Embates contra o MST: leitura de notícia com vozes de segmentos que condenam as

atividades do MST e leitura de um editorial de um partido político, que também condena essas atividades e as chamam de “invasões”; (iv) página 12 – Reflexão sobre a Desigualdade Social: prática de escuta do poema dramático “Morte e vida severina”, do escritor João Cabral de Melo Neto, e a produção de um desenho por meio do qual os estudantes ilustraram a visão deles sobre desigualdade social; (v) página 13 – Reflexão oral sobre o MST: debate sobre os pontos de vista sobre o MST vistos nas seções anteriores.

3.2.3 Etapa 3: Concepções e leitura de textos orais de opinião

Na Etapa 3 da pesquisa, as aulas foram planejadas com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma compreensão sistemática do texto oral de opinião. Inicialmente, apresentamos as noções sobre definição do gênero discursivo, os objetivos, os procedimentos de leitura, as marcas de linguagem do texto oral de opinião. A estruturação dos conceitos no protótipo foi organizada de forma que permitisse aos estudantes associarem as concepções a diagramas, imagens e *hiperlinks*.

Em seguida, os estudantes foram direcionados à compreensão dos elementos prosódicos e como identificá-los no texto oral de opinião. Nesse momento, foi necessário analisar as relações entre entonação, ritmo e ênfase nos sentidos que se estabelecem com as falas e opiniões dos enunciadores. Essa exploração foi conduzida com base em recursos adicionais disponíveis na seção “Para saber mais...”. A continuação da Etapa 3 trouxe ainda o foco para os elementos cinésicos do texto oral de opinião, de modo que foi identificado como gestos, expressões faciais e outras características visuais se relacionam à oralidade para constituir os sentidos que são pretendidos por quem produz o texto.

Por fim, a última etapa iniciou com uma roda de conversa na qual todos os grupos fizeram a leitura de dois textos orais de opinião, sendo que no primeiro o enunciador apresenta um ponto de vista favorável sobre o MST e, no segundo, a enunciativa se posiciona contrariamente ao movimento. Assim, por meio do acesso a *links* específicos direcionados a cada um dos grupos, os estudantes registraram as análises a respeito dos sentidos extraídos na leitura dos dois textos orais de opinião.

Nessa última etapa, as análises se dividem nos seguintes aspectos: (i) Elementos Relacionados à Fala: entonação e ritmo; (ii) Elementos Cinésicos: gestualidade significativa, expressão facial, postura corporal; (iii) Nível Pragmático da

Argumentação: origem institucional do discurso, papéis sociais do enunciador, valores e posições dos envolvidos na argumentação.; (iv) Nível Global da Argumentação: pontos de vista, argumentos e conclusão; (v) Nível Local da Argumentação: vozes no texto, subjetividades do enunciador e interação com outras vozes.

Os registros dos estudantes ocorreu 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 relembrar os conceitos sobre os quais ainda persistissem dúvidas. Todos os registros foram feitos no Canva, plataforma que permitia a inserção dos dados de forma *on-line* e de maneira colaborativa, isto é, com diversos estudantes contribuindo por meio de ferramentas de acesso distintas e ao mesmo tempo.

Dessa forma, a divisão dessas três fases ocorreu em 13 aulas, cada uma de 50 minutos, como está indicado a seguir.

Quadro 5 – Detalhamento das etapas do protótipo

Aula	Etapas	Atividades
Aula 1	Introdução	Apresentação do protótipo e dos objetivos da pesquisa. Exploração dos elementos que constituem a organização gráfica do protótipo. Tempo estimado: 45 minutos
Aula 2	Etapas 1	Momento 1: Leitura do texto oral de opinião divulgado em vídeo (15 minutos) Momento 2: Resolução das questões presentes no Google Formulário (30 minutos)
Aula 3	Etapas 1 (Continuação)	Momento 3: Roda de conversa para compartilhar percepções e interpretações da leitura do texto oral e das perguntas de análise da oralidade e argumentação (45 minutos)
Aula 4	Etapas 2	Momento 1: Apresentação do Movimento com a) visualização na página do protótipo sobre o que ele representa, surgimento. Acesso ao <i>link</i> de acesso para entender o significado das cores da bandeira (15 minutos). Momento 2: Ocupação: o lado do MST com a) leitura de um editorial favorável ao Movimento; b) leitura de um artigo de opinião também favorável (30 minutos).

Aula 5	Etapa 2 (Continuação)	Momento 3: Embates contra o MST – a) leitura de notícia com vozes de setores que condenam as atividades do MST (25 minutos); b) leitura de um editorial de um partido político, que também condena essas atividades e a chamam de "invasões" (20 minutos).
Aula 6	Etapa 2 (Continuação)	Momento 4: Reflexão sobre a desigualdade social – a) ilustração do poema "Morte e vida severina" (10 minutos); b) produção de desenho que ilustre a desigualdade social (35 minutos).
Aula 7	Etapa 2 (Continuação)	Continuação da produção de desenho que ilustra a desigualdade social e envio para o formulário (20 minutos). Momento 5: Reflexão oral com leitura das questões para fomentar a roda de conversa e discussão sobre as questões relacionadas ao Movimento vistos nas seções anteriores (25 minutos).
Aula 8	Etapa 3	Momento 1: Apresentação das concepções sobre o texto oral de opinião, abordando sua definição, finalidade, procedimentos de leitura e linguagem por meio da mediação do professor (15 minutos). Momento 2: Exploração dos elementos prosódicos que constituem o texto oral de opinião na seção "Para saber mais..." (15 minutos). Momento 3: Exploração dos elementos cinésicos que compõem o texto oral de opinião na seção "Para saber mais..." (15 minutos).
Aula 9	Etapa 3 (Continuação)	Momento 4: Reflexão oral – professor e alunos irão ler um texto oral de opinião e, a partir dele, analisar alguns efeitos de prosódia na fala da enunciadora (45 minutos).
Aula 10	Etapa 3 (Continuação)	Momento 5: Análise dos três Níveis de Análise de Argumentação propostos por Padilla, Douglas e López (2011) (45 minutos).
Aula 11	Etapa 3 (Continuação)	Momento 6: Registro final da leitura – os estudantes irão ler dois textos orais de opinião com pontos de vista distintos sobre aspectos da oralidade e da argumentação e início do registro no <i>Canva</i> (45 minutos)
Aula 12	Etapa 3 (Continuação)	Momento 7: Registro final da leitura (45 minutos)
Aula 13	Etapa 3 (Continuação)	Momento 8: Registro final da leitura (45 minutos)

Fonte: Elaboração própria.

Assim, a proposta de intervenção com o protótipo didático de ensino visa à realização de um trabalho sistemático, no qual são articuladas atividades que são identificadas como necessárias para que os estudantes possam realizar a leitura do texto oral de opinião de forma analítica. Isso lhes permite, ainda, observar e analisar os elementos que moldam o significado do texto oral de opinião, especialmente aqueles relacionados à oralidade e à argumentação. Além disso, ao longo desse percurso de aprendizagem, incentivamos a exploração ativa e a discussão colaborativa – isto é, em que a divisão os auxiliou na complementação das ideias, nas correções que algum membro sugeria, entre outros.

4 ANÁLISE E DISCUSSÕES DE RESULTADOS

Esta seção visa apresentar as análises das produções dos estudantes resultantes da leitura argumentativa de textos orais de opinião, no contexto da aplicação do protótipo didático de ensino. Essas produções englobam diversas atividades, perpassando pela atividade avaliativa diagnóstica¹⁶, até os registros da produção final sobre pontos de vista distintos sobre o MST.

No contexto da pesquisa, quatro grupos participaram das atividades desenvolvidas, de forma que toda a turma está circunscrita a esses grupos. No entanto, para fins de análise nesta seção, as produções de um dos grupos foram selecionadas, permitindo um aprofundamento mais detalhado dos procedimentos adotados para a leitura dos textos orais de opinião. Para a escolha do grupo cujas produções serão analisadas, consideramos os seguintes critérios: (i) desenvolvimento de todas as atividades do protótipo didático de ensino; (ii) extensão discursiva adequada nos registros de análise; (iii) interação ativa nas rodas de conversa; (iv) compreensão de todas as propostas de atividades do protótipo didático de ensino. Estes critérios permitem uma observação cuidadosa dos procedimentos utilizados pelos estudantes durante a leitura dos textos orais e, conseqüentemente, de como foi feita a análise pelos estudantes.

Dentre as atividades respondidas pelos grupos no protótipo, analisamos aquelas que permitiram o registro escrito dos resultados das leituras realizadas por cada grupo. Como as reflexões orais realizadas nas discussões em grupo não possibilitaram este registro escrito, a análise desta etapa foi incluída em observações que consideramos relevantes ao analisar as etapas selecionadas aqui, que são: a) atividade avaliativa diagnóstica; b) ilustração sobre a desigualdade social; c) registro final das produções do protótipo.

No entanto, devido à adoção desses critérios de seleção, consideramos relevante apresentar uma visão geral das produções dos quatro grupos por meio do quadro subsequente que sintetiza o resultado das análises. Em seguida, aprofundaremos as análises do grupo 3.

Quadro 6 – Síntese das respostas do protótipo didático de ensino

¹⁶ De acordo com Silva, Hoffmann e Esteban (2008), a avaliação diagnóstica é uma ferramenta que auxilia na identificação dos progressos e desafios dos estudantes durante o processo de aprendizagem. Ela envolve a coleta e interpretação de informações, avaliação do objeto de estudo e a tomada de decisões para promover aprendizagens significativas.

Grupo	(i) Atividade avaliativa diagnóstica	(ii) Ilustração sobre a desigualdade social	(iii) Registro final das análises dos textos orais de opinião
Grupo 1	6 acertos em 10 questões. Os erros estavam relacionados a dificuldade em identificar as subjetividades na relação entre a fala do enunciador e os papéis que ele exerce.	A ilustração feita à mão pelo grupo retrata dois cenários distintos. No primeiro, visualizamos uma rua residencial com quatro casas e uma quadra esportiva ao final da rua. No segundo cenário, temos um prédio residencial que conta com uma quadra esportiva e uma árvore, além de uma pista dedicada à circulação dos moradores.	As análises realizadas pelo grupo demonstraram um nível adequado de leitura argumentativa. Após a conclusão de todas as etapas do protótipo didático de ensino, as respostas do grupo revelaram uma compreensão sólida dos elementos da oralidade e da argumentação. Embora tenhamos observado uma questão em branco, as respostas fornecidas às atividades permitiram-nos identificar uma compreensão clara de elementos como os papéis sociais do enunciador. Esse é um aspecto que não havia sido percebido na atividade avaliativa diagnóstica, o que indica um progresso significativo no entendimento do grupo.
Grupo 2	4 acertos em 10 questões. O grupo apresenta dificuldade em relacionar elementos da oralidade com a construção argumentativa, bem como para perceber aspectos da vida do enunciador que influencia o discurso dele.	Os desenhos dos estudantes ilustram dois cenários de desigualdade social. No primeiro, um personagem sobe facilmente uma escada de degraus curtos rumo à prosperidade financeira, representada por sacos de dinheiro. No segundo, um personagem enfrenta degraus enormes e intransponíveis, simbolizando os obstáculos que muitos enfrentam na busca por estabilidade financeira. Essas ilustrações destacam a disparidade de oportunidades na sociedade e a necessidade de políticas que garantam igualdade de acesso a todos.	A análise do grupo 2 revela um progresso notável em sua capacidade de leitura argumentativa. Embora o grupo anteriormente demonstrasse dificuldade em compreender aspectos da argumentação que inter-relacionam o discurso argumentativo com aspectos da vida do enunciador. Na atividade de conclusão do protótipo, notamos que o grupo demonstrou uma adequação significativa na realização de uma leitura argumentativa, de maneira que as análises nesse sentido foram corretas.
Grupo 3	5 acertos de 10 questões. Os erros ocorreram tanto na identificação de elementos da oralidade	A ilustração apresenta dois cenários contrastantes, destacando a desigualdade social através da diferença na estrutura física das casas. A casa de menor condição, possivelmente construída de taipa ou pau a	O processo de leitura argumentativa do grupo 3 revelou-se alinhada aos objetivos com o trabalho por meio do processo de ensino, uma vez que a comparação entre a etapa inicial e a final evidenciou um progresso na capacidade do

	quanto da argumentação e apontam para a necessidade de haver um olhar mais crítico papel social do enunciador frente aos interesses defendidos por ele.	pique, é notavelmente menor que a casa de maior condição, que parece ser de alvenaria. Além disso, a ilustração sugere uma associação entre gênero e condição social, com uma mulher aparentando ser a moradora da casa de menor condição e um homem na de maior condição. Isso revela uma articulação com a desigualdade de gênero.	grupo em identificar todos os principais elementos que constituem o sentido do texto oral de opinião, havendo reflexão sobre a origem do discurso, as subjetividades que permeavam os pontos de vista dos enunciadores, bem como articulação com os níveis de análise da argumentação.
Grupo 4	6 acertos em 10 questões. Dificuldade sobretudo em identificar papel social do enunciador, estrutura do texto argumentativo e o propósito do texto oral de opinião.	Na ilustração do último grupo, são apresentados dois tipos distintos de moradias, colocados lado a lado. O primeiro tipo retrata casas sobrepostas, uma em cima da outra, uma representação que remete às moradias em favelas. Já o segundo tipo mostra um prédio alto, adornado com flores e janelas, sugerindo uma moradia de padrão mais elevado. Essa contraposição pode ser interpretada como uma representação visual da desigualdade habitacional.	A análise do grupo 4 revela compreensão adequada por meio da leitura argumentativa dos dois textos orais de opinião. Se na atividade avaliativa diagnóstica o grupo apresentava dificuldades em identificar o papel social do enunciador, a estrutura do texto argumentativo e o propósito do texto, após a conclusão do protótipo didático de ensino, notamos que o grupo demonstrou conseguiu articular as noções a respeito dessas questões.

Fonte: Elaboração própria.

Desse modo, as etapas de leitura argumentativa, realizadas por meio de divisão de distintas atividades inseridas no protótipo didático de ensino, resultaram em dados cujas análises nos permitem observar que os grupos 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.

Essas observações proporcionam uma visão ampla do processo desenvolvido com todos os estudantes da turma envolvida na pesquisa. Contudo, visando aprofundar essa análise em torno das produções e registros resultantes da leitura argumentativa, nos dedicaremos, nas seções a seguir, à análise das contribuições do grupo 3. Esse grupo foi selecionado com base em critérios específicos, apontados no início desta seção, que o qualificaram para uma investigação mais detalhada, considerando-se as características pertinentes aos objetivos da pesquisa.

4.1 Atividade avaliativa diagnóstica

A leitura sistematizada do protótipo didático de ensino, neste estudo, perpassa uma série de etapas, as quais foram estabelecidas a partir de princípios que abrangem tanto aspectos da oralidade, dos multiletramentos e da argumentação. No entanto, não se pode desprezar, antes de se lançar a um estudo aprofundado desses procedimentos, os conhecimentos que estudantes já carregavam consigo, de maneira que a primeira atividade que passamos a analisar do protótipo consiste na atividade avaliativa diagnóstica, cujo objetivo foi observar as articulações feitas por eles quando estão diante de textos orais de opinião.

Nesse sentido, estabelecemos duas seções para essa análise inicial: a Seção 1 a respeito da análise da oralidade e a Seção 2 sobre aspectos da argumentação. Em ambas, os estudantes deveriam registrar no formulário uma alternativa que considerasse adequada à questão feita. Compreendemos que, ao mesmo tempo em que essas questões permitiam o registro das leituras que os estudantes conseguiam fazer, já os direcionavam a perceber que, mesmo nesse gênero discursivo, é preciso fazer análises minuciosas a fim de compreender plenamente os sentidos que circundam até mesmo as entrelinhas do discurso.

Reconhecemos as limitações de uma análise diagnóstica completa por meio desse tipo de questionário, pois as etapas do protótipo envolvem atividades que vão além de simples respostas a alternativas. No entanto, consideramos esse um meio inicial eficaz de analisar os pontos de partida, ou seja, como os estudantes tendem a ler e analisar esses textos orais de opinião.

Essa primeira atividade tinha como procedimentos acessar o *link* os grupos ao texto oral de opinião acerca do uso do celular em sala de aula¹⁷, em que o enunciador apresenta ponto de vista favorável em relação a esse comportamento. Essa posição, todavia, justifica-se pelo fato de o enunciador vender produtos que fazem uso de

¹⁷ Trata-se do texto oral de opinião denominado "Celular em sala de aula", de Vinícius Diamantino, que se apresenta como professor de língua inglesa há 13 anos e detentor de 4 formações de *coaching*, área que auxilia clientes no atingimento de metas. Além disso, apresenta-se como produtor de conteúdo *on-line* com orientações voltadas à profissionalização das aulas de professores. O seu canal no YouTube destaca ser o maior para professores particulares do Brasil, incluindo informações dos possíveis resultados já atingidos: mais de 70 cursos; mais de 15 mil professores atingidos; e mais de 2,9 milhões de visualizações nos vídeos. Há também um destaque para "MAC" - Missão Agenda Cheia, cuja pesquisa na internet nos direciona para um site de vendas de cursos, o qual é repleto de expressões que chamam atenção para o sucesso que se pode alcançar caso se contrate os serviços dele. De volta ao canal, na descrição ele destaca já ter faturado mais de 1 milhão com as 15 mil vendas por meio da internet.

recursos tecnológicos na sala de aula. Desse modo, as questões estão circunscritas a esse contexto, o que requeria dos estudantes um olhar atento não somente à opinião do enunciador, mas também aos interesses envolvidos na construção discursiva dele.

Figura 1 - Seção de questões sobre oralidade

SEÇÃO 1: Análise da oralidade

Nas questões a seguir, você vai analisar os sentidos produzidos pelos aspectos da fala do enunciador, como os paralinguísticos - qualidade da voz, pausas, rapidez, lentidão, etc., bem como os cinésicos - expressão facial, olhar, etc.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Essa seção, visualizada quando os grupos clicavam nos *links* que os direcionam à resolução da atividade avaliativa diagnóstica, inicia as questões referentes a oralidade, tal como explicita a descrição.

Figura 2 - Primeira questão sobre os sentidos da oralidade

✓ 1. Ao exemplificar que “a coordenadora ou o diretor da escola não libera de jeito nenhum o uso do celular pelos alunos durante as aulas”, Vinicius altera para uma fala rápida e contínua, ao mesmo tempo em que faz uma entonação forte de cada palavra deste trecho. Qual efeito de sentido essa forma de falar produz? * 1 / 1

☐ a) Demonstra admiração na capacidade de a escola manter a ordem.

☐ B) Alegria e entusiasmo em relação à decisão da coordenadora ou diretor da escola.

☐ C) Credibilidade na fala da coordenadora e do diretor.

☒ D) Ironiza a proibição de celulares na escola, exagerando a imitação para desacreditar os pontos de vista da coordenadora e do diretor. ✓

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Essa primeira questão sugeria que o grupo articulasse os sentidos provocados na prosódia do enunciador ao mudar a fala para uma forma rápida, contínua e enfatizando as expressões, o que, no contexto, sugeria ironizar a voz da coordenadora e do diretor sobre a proibição do uso do celular em sala de aula. Assim, ele simula essas vozes para desacreditá-las, o que é feito na articulação prosódica.

Ao perceberem esse sentido, a resposta do grupo sugere uma compreensão

adequada de que o enunciador estava empregando a ironia, em prol da ridicularização de um provável ponto de vista contrário ao uso do celular. Isso contrasta com as outras três alternativas apresentadas, que continham elementos negativos que não estavam alinhados com esses sentidos. A alternativa C) poderia ser adequada caso se analisasse esse aspecto oral descontextualizado do texto oral de opinião. Por essa razão, não basta que os estudantes leiam matérias que descrevam os sentidos constituintes do texto falado, mas também que façam análises para refletir a respeito dessas articulações.

A capacidade do enunciador em alterar sua prosódia a fim de expressar ironia já nos dá indícios da complexidade da linguagem oral e a necessidade de considerar esses elementos ao analisar a comunicação. Além disso, a compreensão correta dos estudantes sobre o uso da ironia destaca a importância de ensinar e aprender sobre esses aspectos da linguagem em sala de aula.

Figura 3 - Segunda pergunta questão sobre sentidos da oralidade

✓ 2. Ao citar o exemplo do *Mentimeter* como ferramenta que pode ser usada pelos professores e pelos estudantes na sala de aula, a fala de Vinicius é acompanhada por um sorriso discreto ao pronunciar os benefícios desse uso. Qual efeito de sentido essa ação gera?

1 / 1

☐ A) Está sendo irônico ao mencionar o *Mentimeter*, indicando que a ferramenta é inútil.

☐ B) Está demonstrando desaprovação em relação ao uso do *Mentimeter*, pois acredita que não traz benefícios reais.

☐ C) Está sugerindo que o *Mentimeter* é uma ferramenta complicada e não vale a pena ser usada.

☒ D) Está comunicando sutilmente uma perspectiva positiva e apoiadora em relação ao uso do *Mentimeter*, através do sorriso discreto ao falar sobre seus benefícios. ✓

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Os sentidos da oralidade associados à expressão facial compreendem uma maneira de o enunciador conferir à sua opinião força de sentido, de modo que a fala seguida de um sorriso evidencia que o ponto de vista oralizado por ele é carregado de aspectos positivos. Ao identificarem essa significação, o grupo pode ter retomado aspectos vividos por eles mesmos, uma vez que essa associação é normalmente realizada para tratar de pontos positivos.

Figura 4 - Terceira questão sobre os sentidos da oralidade

X
3. Ao apresentar um ponto de vista a favor do uso do celular em sala de aula "(...) então já que a gente tem esse poder de transformação, esse poder de informação dentro de nossos bolsos, por que não utilizar os celulares durante as aulas?", a prosódia de Vinicius é marcada por uma fala clara e limpa. O que isso sugere?
0 / 1

☒ A) Neutralidade e imparcialidade em relação ao assunto. X
☐ B) Convicção e ênfase na importância do uso de celulares.
☐ C) Desinteresse e falta de entusiasmo pela utilização dos celulares.
☐ D) Um tom irônico para ridicularizar a ideia de utilizar celulares.

Resposta correta
☒ B) Convicção e ênfase na importância do uso de celulares.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

A construção argumentativa, acompanhada de uma fala clara e limpa, tal qual identificada na do enunciador, sugere que ele tem convicção acerca do que está sendo dito, ao contrário da neutralidade e imparcialidade marcada pelo grupo. Nesse sentido, compreendemos que esse erro seja um modo de os estudantes reconhecerem a noção bakhtiniana de que não há enunciado marcado pela neutralidade.

As alternativas que trazem como possibilidades de respostas a relação entre a fala clara e limpa de Vinicius com a demonstração de desinteresse e falta de entusiasmo, ou que ele age por meio da ironia para ridicularizar os que têm visão contrária à dele não podem ser marcadas como adequadas por trazerem ideias que se opõem ao ponto de vista do enunciador.

Dessa forma, essa questão nos permite perceber que a análise dos textos orais de opinião requer da observação não somente dos aspectos da oralidade, mas também das intenções e das posições dos enunciadores, o que vai além da escolha das palavras, da entonação empregada e da expressividade. Os sentidos aqui analisados perpassam pela argumentação que, nesse trecho, manifesta-se na articulação do texto com aspectos da vida do enunciador que estão além da expressão oral, necessitando de uma análise do contexto de produção do discurso. Nesse tipo de questão, embora a resposta seja sobretudo relacionada à fala, não se pode prescindir da associação entre os pontos de vista do enunciador e a argumentação.

Figura 5 - Quarta questão sobre elementos da oralidade

✕ 4. Em um momento do texto oral de opinião, Vinicius diz: "Muitas vezes os seus alunos estão entediados com as suas aulas simplesmente porque você enquanto profissional não está conseguindo criar um ambiente que seja interessante o suficiente pra que o aluno queira se manter ali bem ali naquela aula que você tá apresentando". Qual alternativa é mais adequada ao tom de voz que ele pode ter usado para dizer isso? * 0 / 1

☐ A) Desinteressado e monótono, demonstrando falta de entusiasmo.

☒ B) Indiferente e desmotivado, transmitindo falta de apreço pelo assunto. ✕

☐ C) Crítico e desafiador, fazendo com que os professores reflitam sobre suas aulas.

☐ D) Irônico, buscando provocar risos e descontração nos professores.

Resposta correta

☒ C) Crítico e desafiador, fazendo com que os professores reflitam sobre suas aulas.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Ao se dirigir aos professores de maneira a pontuar a sensação de tédio a que os estudantes são submetidos quando as aulas não acontecem em um ambiente interessante, a fala do enunciador objetiva transmitir uma crítica aos professores, ao mesmo tempo em que busca desafiá-los a levar novas ferramentas à sala de aula, no que se incluem os celulares. Isso corrobora o ponto de vista defendido pelo enunciador, razão pela qual não há que se falar em indiferente e desmotivado, como assinalou o grupo, uma vez que ele quer se fazer interessado e motivado na discussão, a fim de ter adesão dos professores.

Figura 6 - Seção de questões sobre aspectos da argumentação

SEÇÃO 2: Análise da argumentação

Nas questões a seguir, você vai analisar os sentidos produzidos por Vinicius na construção argumentativa. Isso inclui, os pontos de vista, os argumentos, as subjetividades relacionadas ao discurso, entre outros.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Essa seção aborda questões que associam os aspectos da argumentação à construção dos sentidos no texto oral de opinião analisado. Nessas questões, tentamos identificar antecipadamente as noções que os estudantes conheciam minimamente e tiveram acesso antes da intervenção em sala e do trabalho com o protótipo, a fim de observar se já conseguiam compreender os sentidos.

Figura 7 - Primeira questão sobre aspectos da argumentação

✓ 1. O fato de Vinicius Diamantino trabalhar com vendas de cursos e produtos digitais exerce alguma influência em seu ponto de vista positivo de que os estudantes podem usar o celular em sala de aula? * 1 / 1

☐ Não, pois o papel social dele é o de um professor que se preocupa com o desenvolvimento dos alunos.

☒ Sim, já que o discurso dele provém de um ambiente marcado pelo uso de tecnologias. ✓

[Adicionar feedback individual](#)

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Ao identificar a influência que o papel social do enunciador exerce sobre a construção argumentativa, o grupo dos estudantes já demonstra estar apto a aprofundar as análises em torno desse aspecto, cuja análise também é requerida em determinadas etapas do protótipo didático de ensino. Essa compreensão também antecipa o entendimento de que os papéis que as pessoas exercem na sociedade dialoga diretamente com suas concepções e teses, de maneira que é imprescindível identificar esse elemento no processo de leitura argumentativa do texto oral de opinião.

Figura 8 - Segunda questão sobre aspectos da argumentação

✓ 2. Qual é o propósito argumentativo do texto oral de opinião? * 1 / 1

☐ A) Criticar o uso de celulares em sala de aula.

☒ B) Apresentar alternativas para tornar as aulas mais interessantes. ✓

☐ C) Exaltar as vantagens dos computadores em relação aos celulares.

☐ D) Desencorajar o uso de tecnologia no ambiente educacional.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

A compreensão do propósito argumentativo, tal qual como o grupo conseguiu identificar nessa questão, é importante por diferentes razões, mas principalmente por ser em torno dele que se encontram os pontos de vista e os argumentos falados pelo enunciador. Essa identificação é, por esse motivo, essencial para que o grupo entendo

os demais elementos associados à oralidade e à argumentação.

Figura 9 - Terceira questão sobre aspectos da argumentação

✗
0 / 1

3. Considerando somente que Vinicius Diamantino trabalha com promoção de cursos online para professores, qual objetivo pode se alinhar ao ponto de vista favorável ao uso de celular em sala de aula?

- ☐ A) Ampliar sua base de clientes e obter mais visibilidade para seus cursos online.
- ☐ B) Desafiar as normas estabelecidas e provocar reflexão sobre novas abordagens pedagógicas.
- ☐ C) Gerar discussão e debate entre os profissionais da educação sobre o uso de tecnologia em sala de aula.
- ☒ D) Contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, apresentando alternativas inovadoras e eficazes. ✗

Resposta correta

☒ A) Ampliar sua base de clientes e obter mais visibilidade para seus cursos online.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

A inter-relação entre o papel do enunciador e os objetivos do texto oral de opinião é essencial para a compreensão adequada (Marques, 2019). Ao demonstrar não conseguir perceber o propósito de ampliar a base de clientes, o grupo evidencia não ter lido o texto pelo prisma crítico dos jogos de interesses que subjazem as falas do enunciador.

Figura 10 - Quarta questão sobre aspectos da argumentação

✗
* 0 / 1

4. Quais são os papéis sociais, posição, valores e interesses do proponente relacionados ao tema discutido no vídeo?

- ☒ A) Papel social: professor. Posição: defensor do uso do celular em sala de aula. Valores: inovação e aprendizado. Interesses: melhoria do processo educacional. ✗
- ☐ B) Papel social: professor. Posição: contrário ao uso do celular em sala de aula. Valores: liberdade, autonomia. Interesses: uso pessoal do celular em sala de aula.
- ☐ C) Papel social: professor e vendedor de cursos. Posição: defensor do uso do celular em sala de aula. Valores: inovação e promoção dos seus produtos. Interesses: vender seus produtos.

Resposta correta

☒ C) Papel social: professor e vendedor de cursos. Posição: defensor do uso do celular em sala de aula. Valores: inovação e promoção dos seus produtos. Interesses: vender seus produtos.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

A identificação sobre esses aspectos relacionados ao nível pragmático da

argumentação, de Padilla, Douglas e López (2011), permite aos estudantes entender como alguns elementos usados pelo enunciador, tais como as posições defendidas por ele e os valores que possui, moldam os interesses que se revelam na construção argumentativa. Ao marcar a opção A), embora o grupo evidencie ter compreendido parte dos sentidos desses elementos, também indica a percepção de que o texto oral de opinião é construído em torno de um contexto comercial, com interesses particulares.

Figura 11 - Quinta questão sobre aspectos da argumentação

✓ 5. Quais são os argumentos apresentados pelo enunciador para sustentar sua tese? * 1 / 1

☐ A) Normas e leis que permitem o uso do celular em sala de aula.

☒ B) Experiências positivas de uso do celular como ferramenta de aprendizado. ✓

[Adicionar feedback individual](#)

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Continuando a análise dos aspectos da argumentação, esse tipo de questão possibilita aos estudantes anteciparem a noção de que, no texto argumentativo, os enunciadores recorrem a argumentos a fim de sustentar a tese. No texto oral de opinião, isso foi feito por meio do compartilhamento das experiências positivas, para que a tese de defesa do uso do celular fosse bem fundamentada e tivesse a adesão dos leitores.

Figura 12 - Sexta questão sobre aspectos da argumentação

✗ 6. Em que momento a subjetividade do professor se manifesta ao longo do texto oral? * 0 / 1

☒ A) Em diversos momentos, como por exemplo na mudança na entonação da voz, por meio dos gestos e exemplos do cotidiano usados no vídeo. ✗

☐ B) Em nenhum momento, pois usa sempre argumentos que não manifestam a visão particular dele.

☐ C) Refere-se aos interesses comerciais que não aparecem de forma explícita no texto oral de opinião, mas que influencia na construção dos argumentos.

[Resposta correta](#)

☒ C) Refere-se aos interesses comerciais que não aparecem de forma explícita no texto oral de opinião, mas que influencia na construção dos argumentos.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Devido à subjetividade também constituir um elemento que impacta a

construção argumentativa, faz-se necessário que os estudantes analisem quais fatos que, embora não apareçam explicitamente, influenciam a tomada de posições sobre o que se irá ser defendido no texto oral de opinião. Nesse caso, a subjetividade está relacionada aos interesses comerciais do enunciador, o que não foi identificado pelo grupo e, por conta disso, necessitou que houvesse uma compreensão mais adequada sobre este ponto nas etapas subsequentes do protótipo didático de ensino.

Os resultados da avaliação diagnóstica permitiram identificar que os estudantes conseguem compreender os sentidos explícitos do texto oral de opinião, sobretudo diante de questões que já trazem formuladas as possibilidades de sentido. No entanto, quando se trata de compreender os efeitos de sentido decorrentes de elementos que envolvem o contexto no qual está inserido o enunciador, os estudantes podem fazer análises incorretas em função de não estender fazer articulações sobre os atores envolvidos na argumentação com o papel social que exercem, as posições que defendem ou interesses implícitos na oralização da opinião. A isso se soma a análise da subjetividade, a qual os estudantes demonstraram relacionar a aspectos explícitos, ou seja, que podem ser observados com mais facilidade, sem lançar mão daqueles que necessitam uma observação mais crítica. De modo geral, isso explicitou a necessidade de reforçar as capacidades que eles demonstraram possuir, bem como mediar a compreensão dos sentidos que requerem um olhar mais voltado às subjetividades da fala e da argumentação no processo de leitura argumentativa.

4.2 UM OLHAR SOBRE A DESIGUALDADE SOCIAL

Essa atividade decorre do segundo registro solicitado aos estudantes, mas é a primeira após a introdução do tema do protótipo didático de ensino. Antes desta etapa, os estudantes participaram de roda de conversas, entenderam as reivindicações históricas do MST e foram expostos aos dois principais pontos de vista sobre o movimento. Com esta atividade, nosso objetivo foi proporcionar aos grupos uma oportunidade para refletir profundamente sobre o conceito de desigualdade social, um tema que permeia todas as nossas discussões sobre o MST. Acreditamos que isso pode auxiliá-los a compreender de forma mais reflexiva as questões sociais subjacentes a essas reivindicações.

Nesta atividade, foi proposto aos estudantes o seguinte questionamento: “Se você pudesse construir uma imagem visual da desigualdade social, como ela seria?”.

Como contextualização, foi apresentado um excerto do poema narrativo “Morte e vida severina”, de autoria do escritor João Cabral de Melo Neto, especificamente a parte que narra a morte de Severino Lavrador, vítima de um conflito de terras que culminou na expansão das terras de quem o matou.

Foram estabelecidas orientações adicionais, nas quais se especificava que os estudantes poderiam utilizar aplicativos, programas de computador ou até mesmo a técnica de desenho manual para a criação de suas representações visuais. Após a elaboração dessas imagens, os estudantes foram instruídos a compartilhá-las por meio de um formulário, cujo *link* foi disponibilizado no protótipo didático de ensino.

O desenho a seguir constitui, então, na produção do grupo de que estamos analisando.

Figura 13 - Ilustração do grupo sobre desigualdade social



Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

A ilustração exibe dois cenários contrastantes, dispostos lado a lado, diferenciados pela estrutura física das casas. O enunciado acima de cada casa destaca suas diferenças. A primeira casa, descrita como de menor condição, é notavelmente menor em comparação à de maior condição. Embora não seja possível afirmar com precisão, a casa de condição inferior parece ter uma estrutura sustentada por suportes laterais, semelhantes aos encontrados em casas de taipa ou pau a pique.

Essas casas são construídas manualmente, com suportes de galhos ou troncos de madeira, organizados em um padrão entrecruzado, tanto vertical quanto horizontalmente. Em contraste, a casa de condição superior parece ter uma estrutura maior, provavelmente de alvenaria, com telhado de telhas convencionais. Ainda chama a atenção a criação das personagens da ilustração, uma vez que, na de menor condição, uma mulher parece ser a moradora, enquanto um homem reside na de maior condição.

Essa ilustração permite analisar que a associação que os estudantes fizeram com o termo “desigualdade social” foi adequada ao que a atividade solicitou. A estrutura das casas sugere, de fato, um padrão de desigualdade, refletido não apenas no tamanho, mas também na forma como são construídas. De maneira implícita, os estudantes podem ter associado a figura feminina à condição inferior e a figura masculina à condição superior, revelando uma articulação com a desigualdade de gênero.

4.3 ANÁLISES A PARTIR DA LEITURA ARGUMENTATIVA

A etapa final do protótipo envolveu análises conclusivas realizadas pelos estudantes após o processo de leitura argumentativa de dois textos orais de opinião. O primeiro texto, cujo enunciador se alinha favoravelmente ao MST, apresenta diversas possibilidades de exploração pelos discentes, tanto a respeito do que pode ser identificado na oralidade dele, quanto na investigação que pode ser feita da origem do discurso, das concepções que ele tende a apresentar em outros textos, da formação acadêmico-profissional e dos papéis sociais.

Nesse sentido, os estudantes podem compreender ainda as subjetividades que atravessam a fala do enunciador, favorecendo a compreensão desses aspectos, que integram a compreensão de todo 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 contribuíam 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.

Figura 14 - Análise da oralidade no texto oral de opinião 1



Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

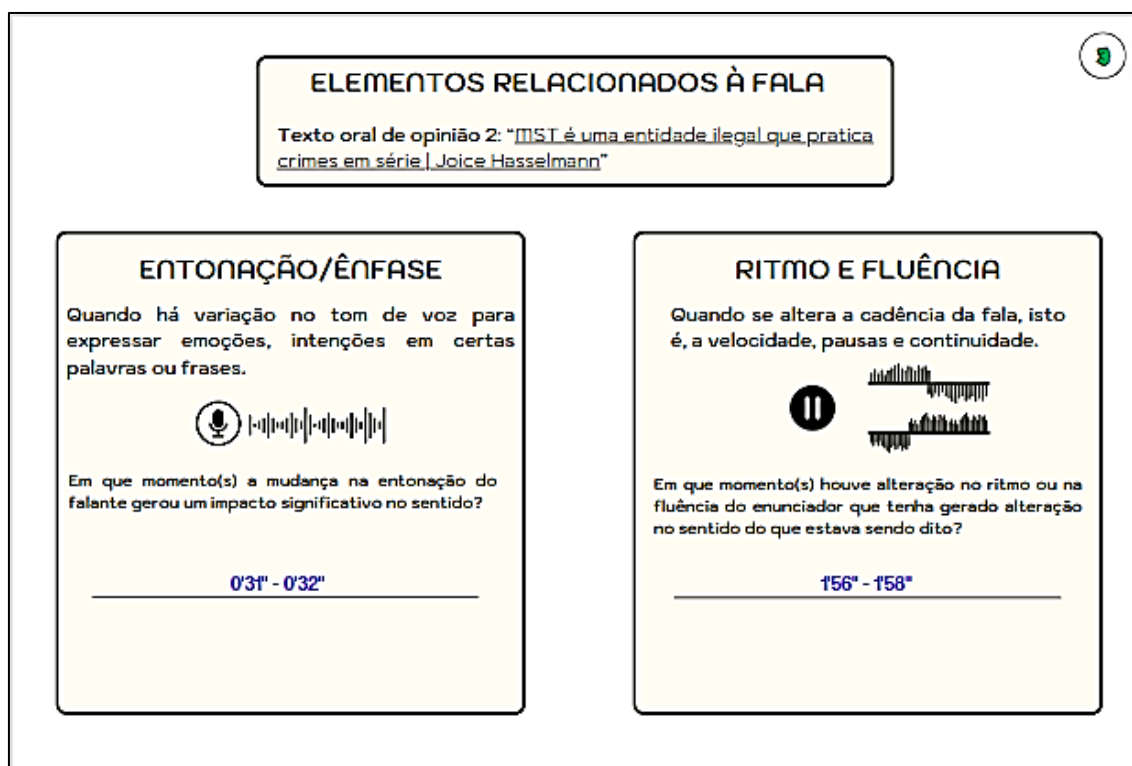
Os estudantes identificaram que o enunciador do texto 1 usou a entonação para atribuir um sentido que corroborasse seu ponto de vista no trecho de 6'10" a 6'11", em que ele enfatizou a palavra "cassadas" ao falar da possibilidade de políticos da extrema-direita perderem o mandato por envolvimento em crimes ou infrações. Ao pronunciar essa palavra, ele aumentou a voz, acelerou o ritmo e fortaleceu a entonação, indicando que a "cassação" era um ponto crucial em seu discurso e que ele queria destacar a importância e a gravidade das consequências para essas figuras. Essas mudanças vocais serviram para atrair a atenção do leitor do texto oral de opinião e reforçar a mensagem que o enunciador estava tentando transmitir. Portanto, a ênfase na palavra "cassadas" não foi apenas semântica, mas também paralinguística. Essa identificação pelos estudantes mostrou que eles conseguiram apreender os sentidos que são obtidos quando se atribui uma entonação a determinadas expressões no discurso.

Com base na análise de fluência e ritmo, o grupo identificou mudanças significativas no segmento de 2'57" a 3'04". Nesse trecho do texto oral, o enunciador parece objetivar citar uma declaração que não é originalmente sua, mas com a qual ele concorda. Para isso, ele adota um ritmo mais lento e deliberado, o que garante a

ele que a citação seja claramente compreendida e distinguida de suas próprias palavras. Durante a transição, é notável o uso de pausas, mudanças de tom e ênfase para sinalizar a mudança para a citação.

No trecho selecionado pelo grupo, o enunciador, Henry, inicia com “olha só...”, que serve como introdução à citação. Ele então prossegue com a citação em um ritmo que parece ser mais lento e ponderado. Ele usa a repetição (“não sou defensor da China, não sou advogado da China”) para enfatizar o ponto de vista que está citando, para enfatizar o ponto de vista que está citando. Após o trecho escolhido pelos estudantes, observaram que o enunciador faz uma transição suave de volta para suas próprias palavras. Isso sugeriu a eles que o enunciador expressa sua concordância sem assumir a responsabilidade pela opinião citada. A análise desse padrão de cadência evidencia que o grupo foi capaz de distinguir uma citação das palavras originais do enunciador.

Figura 15 - Análise da oralidade no texto oral de opinião 2



Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

No segmento selecionado pelo grupo, de 0'31" a 0'32", a enunciatrice enfatiza a expressão “todos os dias”. Essa fala se insere em um contexto em que ela explicita uma posição referente às consequências do que denomina como invasão do MST a terras de gente anônima que produz alimento e riqueza para o país. A entonação é marcada pela força no tom da voz na fragmentação das sílabas, o que evoca um

sentido de frequência e regularidade das ações descritas, bem como de que se trata de um problema persistente e sistemático. A identificação do grupo dos efeitos de sentido que decorrem da seleção desse excerto nos permitiu compreender que foi feita uma associação da tonicidade ao sentido pretendido pela enunciadora de evocar simpatia e admiração pelos agricultores à medida que gera uma visão negativa do MST, numa tentativa de persuadir os leitores do texto oral a concordar com sua posição contrária ao MST.

No fragmento selecionado pelo grupo, de 1'56" a 1'58", a enunciadora enfatiza a expressão "o MST tem que acabar". A entonação é marcada pela lentidão e ao mesmo tempo ênfase de cada palavra, sugerindo uma forte convicção e determinação em sua posição. Por meio da seleção desse trecho, pode-se inferir que os estudantes conseguiram identificar como a enunciadora usou ritmo para dizer que o MST precisa acabar, para confirmar seu ponto de vista.

Figura 16 - Análise dos elementos cinésicos no texto oral de opinião 1

ELEMENTOS CINÉSICOS		
Texto oral de opinião 1: "SALLES LEVOU UM FORA HISTÓRICO DE STEDILE!"		
GESTUALIDADE SIGNIFICATIVA Pode enfatizar pontos-chave, ilustrar ideias, indicar tamanho ou quantidade, mostrar emoções ou demonstrar concordância ou discordância relacionados à fala.  Em que momento(s) houve gestualidade relacionada à fala do enunciador que contribuiu para o sentido do que estava sendo dito? 2'18" - 2'21"	EXPRESSÃO FACIAL Revelam emoções, atitudes e intenções do enunciador, como insatisfação e se relacionam com os sentidos da fala.  Em qual(is) momento(s) você notou que a expressão facial do enunciador contribuiu para o que havia sido dito? 6'10" - 6'11"	MOVIMENTOS/POSTURA CORPORAL Situações como andar pelo ambiente, pôr a postura ereta ou inclinada e cruzar os braços são exemplos de movimentos que podem usados para conferir credibilidade ao texto oral.  Em que momento(s) você acredita que a mudança na postura corporal contribuiu com o sentido da oralidade? 3'00" - 3'03"

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Entre os elementos cinésicos, o grupo selecionou como constituinte de significados nos sentidos do texto oral de opinião, a gestualidade, de 2'18" a 2'21", o momento em que Henry, aponta para a direita a esquerda dele (para dizer que os bolsonarista se demonstraram despreparados na CPI do MST) e para a direita (quanto na CPI dos atos antidemocráticos). Os gestos do enunciador, neste caso, reforçam o discurso proferido, de maneira que ele busca enfatizar a distinção entre os dois eventos. Além disso, o uso dos dedos indicadores apontando para a direção em que ele está gesticulando pode servir para direcionar a atenção do público para cada

evento individualmente. Assim, a associação da fala à gestualidade reforça os pontos principais que o enunciador está tentando transmitir.

No que se refere à expressão facial, o fragmento do texto oral de opinião selecionado pelo grupo, de 6'10" a 6'11", Henry enfatiza a palavra "cassadas", referindo-se à possibilidade de políticos de direita perderem seus mandatos devido ao envolvimento em crimes e infrações. Durante esse momento, a expressão facial de Henry, especificamente seu olhar firme direcionado para baixo, reforça a seriedade e a gravidade do ponto que ele está discutindo. Esse gesto pode ser interpretado como uma manifestação física de sua convicção e determinação.

No trecho selecionado pelo grupo sobre a postura corporal, de 3'00" a 3'03", Henry cita a fala de Stedile, que dizia não ser nem advogado nem embaixador da China, que seriam os responsáveis por responder a questões sobre a situação da distribuição de terras naquele país. A postura corporal de, durante essa fala, aponta para um balanço sutil que ele faz dos ombros. Esse gesto, nesse contexto, parece representar a finalidade de mostrar que, na CPI, Stedille buscava se distanciar ou se desvincular das responsabilidades ou expectativas associadas a esses papéis.

Figura 17 - Análise dos elementos cinésicos no texto oral de opinião 2

ELEMENTOS CINÉSICOS		
Texto oral de opinião 2: "MST é uma entidade ilegal que pratica crimes em série Joice Hasselmann"		
GESTUALIDADE SIGNIFICATIVA Pode enfatizar pontos-chave, ilustrar ideias, indicar tamanho ou quantidade, mostrar emoções ou demonstrar concordância ou discordância relacionados à fala.  Em que momento(s) houve gestualidade relacionada à fala do enunciador que contribuiu para o sentido do que estava sendo dito? 0'41" - 0'42"	EXPRESSÃO FACIAL Revelam emoções, atitudes e intenções do enunciador, como insatisfação e se relacionam com os sentidos da fala.  Em qual(is) momento(s) você notou que a expressão facial do enunciador contribuiu para o que havia sido dito? 0'27" - 0'36"	MOVIMENTOS/POSTURA CORPORAL Situações como andar pelo ambiente, pôr a postura ereta ou inclinada e cruzar os braços são exemplos de movimentos que podem usados para conferir credibilidade ao texto oral.  Em que momento(s) você acredita que a mudança na postura corporal contribuiu com o sentido da oralidade? 1'17"

Fonte: dados do *corpus* de pesquisa.

No segundo texto oral de opinião analisado, o grupo identificou um elemento de gestualidade que contribui para o sentido da oralidade. Especificamente, entre 0'41" e 0'42", a enunciatrice executa um gesto horizontal com a mão na altura do peito. Este gesto, que envolve o movimento da mão de um lado para o outro, é realizado simultaneamente à afirmação de que o MST comanda invasões ilegais. A

correspondência temporal entre o gesto e a afirmação sugere que o gesto é usado para reforçar a mensagem verbal. Isso pode servir para enfatizar a extensão ou a abrangência das ações do MST, ou para indicar uma atitude de rejeição ou negação em relação a essas ações. Portanto, a gestualidade neste trecho não é apenas um complemento à fala, mas uma parte integrante da comunicação que contribui para a construção do sentido.

No trecho analisado pelo grupo em relação à expressão facial, entre 0'27" e 0'36", os estudantes provavelmente perceberam um aumento na abertura dos olhos de Joice Hasselmann. Este movimento facial, frequentemente associado a um estado de maior atenção ou surpresa, ocorre simultaneamente à sua afirmação sobre as ações do MST, que, segundo ela, acontecem diariamente em terras de gente anônima, mas que produz riqueza para o país. Esse movimento de expansão dos olhos, nesse contexto, parece reforçar a importância do argumento dela, razão pela qual os leitores podem dar mais atenção a esse trecho especificamente.

Por fim, o último elemento cinésico analisado pelo grupo corresponde à postura corporal, sinalizada no trecho de 1'17". Trata-se de um momento em que a enunciadora diz que, embora o PT tenha passado muitos anos no Governo, não fez a reforma agrária porque não quis. Esse último trecho é acompanhado de uma postura incisiva, em que ela redireciona a postura corporal de forma ereta, enquanto faz um gesto com a mão que aponta para o chão. A articulação desse elemento com a fala da enunciadora sugere reforço da opinião manifestada na fala, o que demonstra adequada seleção do momento pelos estudantes, pois, de fato, contribui para a construção argumentativa.

Assim, podemos observar que os elementos cinésicos, como a gestualidade, a expressão facial e a postura corporal, são recursos importantes para a análise dos textos orais de opinião, pois eles complementam, reforçam ou modificam o sentido da fala dos enunciadores. Nesse sentido, os estudantes sinalizaram momentos adequados que se associavam à fala da enunciadora, complementando o sentido por ela pretendido. Isso reforça o sentido de o texto oral de opinião deve ser observado por esses parâmetros, caso se objetive levar à sala de aula uma compreensão integral desses discursos. Por outro lado, reforçamos que muitos desses elementos podem ser percebidos intuitivamente, razão pela qual a análise desses aspectos nesta seção é realizada com base na articulação que compreendemos ser possível com os sentidos do texto em análise.

Figura 18 - Análise do nível pragmático no texto oral de opinião 1

NÍVEL PRAGMÁTICO DA ARGUMENTAÇÃO

Texto oral de opinião 1: "SALLES LEVOU UM FORA HISTÓRICO DE STEDILE!"

Origem institucional do discurso:
 Henry é formado em literatura, história e filosofia, ele tem vários livros escritos e critica Bolsonaro nos livros eo canal no youtube tem vídeos contra Bolsonaro e políticos com a mesma opinião.

Papéis sociais do enunciador:
 Ele comenta sobre política e é escritor.

Posições:
 Ele tem posições a favor de Stedile e o MST.

Valores:
 Critica os deputados da direita e chama de despreparada e incompetente e defende o MST por que ele tem opinião que as terras deveria ser para todos.

Interesses do enunciador na argumentação:
 Ele defende sua posição na política para que o texto oral seja acessado por muita gente. As pessoas que gostaram da opinião dele pode comprar os livros dele também.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Acerca do nível pragmático da argumentação, o grupo faz uma adequada análise a respeito de todos os elementos. Em origem institucional do discurso, é preciso observar que o trabalho de pesquisa feito pelos estudantes ultrapassa os sentidos que poderiam ter sido percebidos somente por meio de uma leitura simples do texto em questão, uma vez que, ao trazer ao registro a formação acadêmica de Henry, bem como o fato de ele ter livros publicados e, em alguns, estuda fenômenos do bolsonarismo por meio de um viés crítico. A identificação de uma tendência de o enunciador em publicar outros textos orais de opinião em que segue uma linha política oposta à de Bolsonaro e à do bolsonarismo também ratifica essa análise. Por sua vez, a correta associação sobre os papéis sociais e as posições também indicam uma leitura crítica dos contextos de onde provêm o discurso do enunciador. Os valores que subjazem e moldam os pontos de vista são identificados com adequação. Os interesses do enunciador, por sua vez, nos permitem perceber ter sido feito uso de uma visão crítica para identificar que a construção argumentativa pode ter sido utilizada com fins comerciais.

Figura 19 - Análise do nível pragmático no texto oral de opinião 2

NÍVEL PRAGMÁTICO DA ARGUMENTAÇÃO

Texto oral de opinião 2: "MST é uma entidade ilegal que pratica crimes em série." Joice Hasselmann

Origem institucional do discurso:
Joice é jornalista e era radialista, escreveu livros de política. Ela ficou conhecida criticando o PT.

Papéis sociais da enunciadora:
jornalista e radialista que era valorizada por quem não gostava do PT. É por isso que ela tem um papel social contra o MST porque ele é mais do lado do PT.

Posições:
Totalmente contra o MST e chama de criminoso que pratica invasão, tortura e mata animais e faz sequestros.

Valores:
Está do lado dos fazendeiros porque critica o MST e é de direita.

Interesses do enunciador na argumentação:
Interesse em continuar elogiada por quem não defende o MST e continuar comentando contra o PT.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Quanto à análise realizada pelo grupo do texto oral de opinião de Joice Hasselmann, é perceptível também leitura dos múltiplos aspectos. Ao examinar a origem institucional do discurso, o grupo destaca a formação profissional de Joice como jornalista e ex-radialista, evidenciando ainda sua produção literária voltada para a política, o que contribui para a compreensão da origem institucional do discurso. No que diz respeito aos papéis sociais da enunciadora, o grupo identifica Joice como uma jornalista e radialista valorizada por aqueles que não compartilham simpatia pelo PT. Essa observação aponta para a influência de sua posição social na formulação de suas opiniões, especialmente quando relacionadas ao MST, que é associado ao PT. No tocante às posições, ressalta-se a postura contrária ao MST, caracterizando-o como criminoso, responsável por invasões, torturas, mortes de animais e sequestros.

Essa caracterização demonstra que os estudantes articularam o texto oral de opinião com a origem institucional do discurso de Joice. Os valores de Joice também são identificados, revelando uma inclinação para a direita política e uma sintonia com os fazendeiros. Essa orientação valorativa contribui para a compreensão de suas posições e atitudes em relação ao MST. Por fim, ao analisar os interesses da enunciadora na argumentação, o grupo percebe um desejo de manter sua reputação

entre aqueles que se opõem ao MST, continuando a desferir críticas ao PT. Dessa maneira, a análise elaborada pelo grupo oferece uma visão aprofundada sobre a origem, papéis, posições, valores e interesses de Joice, destacando a interconexão entre sua posição social, suas perspectivas políticas e seus objetivos comunicativos.

Figura 20 - Análise do nível global no texto oral de opinião 1

NÍVEL GLOBAL DA ARGUMENTAÇÃO

Texto oral de opinião 1: "SALLES LEVOU UM FORA HISTÓRICO DE STEDILE!"

Pontos de vista:
 Henry mostra a fala de Stedile e concorda com ele. Diz que ele sabe responder as perguntas e os bolsonaristas são despreparado.

Premissas (argumentos):
 Ele critica os deputados da direita que não sabe fazer pergunta e nem responder Stedile porque é incompetente e não se prepararam para a CPI.

Conclusão:
 A conclusão é que Stedile sambou na cara dos bolsonaristas da extrema direita porque respondeu bem. Ele elogiou no final Stedile porque falou da China na reforma agrária.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

A leitura feita pelos estudantes sobre o nível global de argumentação do texto de Henry demonstra compreensão parcial sobre como se podem analisar pontos de vista, argumentos e conclusão. Ao identificarem que Henry apresenta a fala de Stedile e expressa concordância com ele, o grupo faz uma adequada associação do uso de uma voz que argumenta na direção com a qual concorda o enunciador, contudo não pontua que o texto funciona sobretudo em torno do adequado uso do argumento circular que o enunciador diz ser feito por Stedille, de maneira que o ponto de vista central presente nele é sobre a questão do argumento circular..

A pontuação de que os argumentos que amparam a tese estão ligados à despreparação retórica dos deputados são, de fato, adequadas se consideramos o ponto de vista identificado pelo grupo. Já a conclusão é analisada como síntese e resultado final do porquê Henry concorda com a tese de Stedille.

Figura 21 - Análise do nível global no texto oral de opinião 2



Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

Os elementos do nível global de argumentação, que se referem aos pontos de vista, aos argumentos e à conclusão do texto, foram analisados adequadamente a partir da leitura do texto oral de opinião de Joice Hasselmann. Nos pontos de vista, os estudantes identificaram corretamente que Hasselmann tem uma visão negativa do MST, que é descrito por ela como uma entidade ilegal e responsável por uma série de crimes contra a propriedade privada, contra a ordem pública e contra a democracia.

Em relação aos argumentos, o grupo compreendeu que a enunciadora acusa o MST de cometer uma série de crimes, incluindo invasões de fazendas, torturas, mortes de animais e sequestros, bem como que os líderes do MST são sindicalistas e criminosos armados. Esses argumentos são baseados vozes que ela cita ao longo do texto, e sugere a tentativa de convencer os leitores de que o MST é uma ameaça ao país.

Quanto à conclusão, os estudantes interpretaram que Joice Hasselmann acredita que o MST é uma tragédia para o Brasil, além de ser uma mentira. Eles também notaram que ela defende que o MST deve ser criminalizado e que os responsáveis pelos crimes devem ser punidos. Essa conclusão expressa a posição forte da enunciadora, que não reconhece nenhum valor ou direito do MST. Essa conclusão também revela a intenção da enunciadora de mobilizar o público a se opor ao MST e a aderir a seus pontos de vista. Ao fazer essa identificação, os estudantes revelam adequadas associações à organização do texto argumentativo.

Figura 22 - Análise do nível local no texto oral de opinião 1

NÍVEL LOCAL DA ARGUMENTAÇÃO
 Texto oral de opinião 1: "SALLES LEVOU UM FORA HISTÓRICO DE STEDILE!"

Vozes introduzidas no texto (explícitas ou implícitas):
 Henry Bugalho, Stedile, Ricardo Salles, bolsonaristas da extrema direita, Flávio Dino, Carla Zambelli, autor do livro de Ser e Tempo.

As subjetividade do enunciador:
 As subjetividades de Henry são que as opiniões dele de esquerda fazem ele concordar com Stedile por que também é de esquerda e criticar quem é contra. Ele concorda com o MST então ele vai apoiar que as terras seja para todos porque todos merecem.

Interação com outras vozes presentes no texto:
 A interação acontece com a voz de Stedile que ele coloca na tela para concordar com a opinião dele. Ele cita outras pessoas para criticar a opinião delas e também concordar. Ricardo Salles ele critica porque disse que sabia discutir com Stedile, os bolsonaristas da extrema direita ele diz que são despreparados e Flávio Dino preparado.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

A leitura do texto oral de opinião de Henry Bugalho, a partir da qual o grupo analisa os elementos do nível local, também demonstra visão crítica a respeito da compreensão das subjetividades, das vozes que participam do discurso, mesmo quando são citadas para serem contestadas, bem como as interações com essas vozes.

Os estudantes, nesse sentido, identificaram corretamente as vozes de Henry Bugalho (no papel de enunciador), de Stedile [João Pedro Stedile, um dos líderes do MST], (voz com a qual concorda), Ricardo Salles [ministro do meio ambiente do governo Bolsonaro], (usada como refutação), bolsonaristas da extrema-direita (citadas com a finalidade de julgá-los despreparados), de Flávio Dino [no momento do texto, era uma das mais relevantes figuras políticas no espectro político dos que se posicionam favoravelmente ao MST], (mencionado como exemplo de competência), Carla Zambelli [deputada federal pelo PSL e aliada de Bolsonaro], (citada como quem pode ter praticado crime e, como consequência, pode perder o mandato), do autor do livro "Ser e Tempo" [Martin Heidegger, um filósofo alemão], (mencionado como exemplo de quem faz uso do argumento circular com adequação, tal qual faz o Stedille). Isso mostra uma compreensão clara das várias perspectivas representadas no discurso, [bem como das relações de poder, de conflito e de aliança entre elas,] como o que as subjetividades em torno das quais se amparam os pontos de vista tendentes à esquerda de Henry Bugalho.

Figura 23 - Análise do nível local no texto oral de opinião 2

NÍVEL LOCAL DA ARGUMENTAÇÃO

Texto oral de opinião 2: "MST é uma entidade ilegal que pratica crimes em série | Joice Hasselmann"

Vozes introduzidas no texto (explícitas ou implícitas):

Joice Hasselmann, Michel Temer, o PT, o MST, os donos das fazendas atacadas pelo MST.

As subjetividades do enunciador:

Ela é jornalista e critica sempre o PT e o MST. É por isso que sua opinião sempre vai ser contra e ela vai chamar mais atenção da direita.

Interação com outras vozes presentes no texto:

A interação com a voz do Michel Temer, PT e MST para criticar eles e interação com a voz dos donos das fazendas para concordar com eles.

Fonte: dados do *corpus* da pesquisa.

A análise crítica do texto oral de opinião, realizada pelo grupo, aborda os elementos do nível local e demonstra uma compreensão das subjetividades e das vozes presentes no discurso. Essas vozes, mesmo quando citadas para serem refutadas, interagem entre si. Nesse contexto, os estudantes identificaram com precisão as vozes de Joice Hasselmann (como enunciadora), Michel Temer (usada para enfatizar a importância das invasões do MST), do PT (usada para criticar o apoio ao MST e a ausência de reforma agrária), do MST (usada para acusar de crimes e ilegalidades), e dos proprietários das fazendas invadidas pelo MST (usada para defender a propriedade privada e a produção de alimentos). Isso evidencia uma clara compreensão das diversas perspectivas representadas no discurso, bem como das subjetividades que sustentam os pontos de vista inclinados à direita de Joice Hasselmann.

Diante disso, a intervenção por meio do protótipo didático de ensino demonstrou que o processo de leitura argumentativa torna a compreensão do texto oral de opinião sistemática, na medida em que os estudantes conseguiram identificar aspectos que contribuem para um entendimento amplo dos sentidos do texto, o que dificilmente poderia ser alcançado numa análise em que os estudantes não articulam elementos da prosódia, os gestuais ou sem integrar os níveis de análise da

argumentação.

A solicitação de que fossem registrados os momentos em que eles identificaram determinados aspectos – como por exemplo, o ritmo e a fluência do enunciador – também se mostrou uma atividade que exige a recuperação contínua da fala do enunciador, o que facilitou uma observação detalhada dos textos analisados no protótipo. Sendo assim, os resultados dessa intervenção apontam para um aprofundamento na compreensão textual, de maneira que permite estabelecermos como adequado o uso do protótipo para a leitura de textos orais de opinião, no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução de uma pesquisa que emergiu da identificação de lacunas nos estudos de argumentação oral do Profletras apresentou desafios de diversas naturezas. Nesse contexto, a exiguidade de materiais teóricos sobre o texto oral de opinião reclamou realização de uma descrição didático-pedagógica do gênero, entrelaçando discussões teórico-metodológicas relevantes para a pesquisa.

Nesse ponto, esclarecemos que a ausência de estudos prévios e de recursos educacionais específicos voltados à leitura de textos orais de opinião contribuía para manter aberto esse espaço não preenchido, implicando limitações no processo de ensino-aprendizagem. Assim, tornava-se necessário realizar esta pesquisa numa articulação entre oralidade, argumentação, leitura e multiletramentos, com bases teóricas que se aproximavam da nossa linha de pesquisa.

Esse processo de investigação revelou-se árido, na medida em que exigiu a tomada de posições, a fim de que fosse possível cumprir articular nosso objetivo geral de pesquisa – sistematizar a leitura argumentativa do texto oral de opinião – às noções que precisaram lidar com a didatização do nosso produto de pesquisa, o protótipo didático de ensino, uma vez que não se tratava de escolhas aleatórias, mas de seleções adequadas ao contexto no qual estamos inseridos, sob pena de que opções erradas refletissem em um processo de intervenção que não trouxesse resultados relevantes para nosso campo de estudo.

Podemos apontar que houve atendimento a esse objetivo geral, pois o processo de leitura argumentativa aconteceu de maneira sistemática ao requerer que os estudantes lessem os textos orais de opinião e registrassem as análises em fichas de atividades nas quais precisavam, entre outros critérios, apontar a cadência, entonação e ritmo da fala do enunciador, bem como identificassem, no que tange à argumentação, a origem institucional do discurso, o papel social, os interesses, entre outros. Assim, não se tratou de uma leitura desprocedimental, pois exigiu a constante interação com o texto e os elementos constituintes de sentido dele.

Em relação ao objetivo específico de (i) identificar os procedimentos de leitura dos estudantes em relação a textos orais de opinião, a pesquisa constatou que os estudantes não faziam inter-relação entre os sentidos possíveis da construção argumentativa com aspectos que estão além do texto oral de opinião, o que justificava erros a questões que solicitavam identificar os reais interesses do enunciador

subjacente ao ponto de vista e aos argumentos construídos.

Por sua vez, o objetivo específico de (ii) identificar a plausibilidade de articulação entre a proposta de leitura e os níveis de análise de argumentação demonstrou que essa integração não só é uma alternativa possível à realização da análise argumentativa como também traz resultados que mostram favorecer a compreensão ampla do texto oral de opinião.

No que concerne ao objetivo específico de (iii) comparar de que maneira os estudantes liam os textos orais de opinião antes da proposta de intervenção e de que forma passaram a ler após a proposta, os resultados da análise dos dados apontaram que os estudantes passaram a realizar leitura sistemática, uma vez que os registros nos quais nos aprofundamos para entender os apontamentos dos discentes mostram criticidade sobre os pontos de vista dos enunciados, o entendimento da influência das subjetividades e dos papéis sociais que exercem. Isso, no entanto, não era feito com muita articulação antes da pesquisa.

Diante disso, foi preciso compreender a noção de oralidade em seus múltiplos aspectos constituintes de sentido. Nas abordagens teóricas, evidenciamos que o texto oral é formado por elementos que se articulam e, em razão disso, requer 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.

Na compreensão dos aspectos argumentativos voltados ao gênero, percebemos a necessidade de explorar noções que direcionassem o entendimento a respeito de interação argumentativa, bem como a argumentação em contexto social e escolar, além de abordagens que ampliassem as noções de como os sentidos do texto argumentativo se formam, o que evidenciou a necessidade de estabelecer relações com a identificação de aspectos como papéis sociais, intersubjetividades e interesses.

As noções de leitura, neste estudo, também reclamou uma análise que investigasse complexos processos de aprendizagem em torno essa prática. O próprio conceito de leitura argumentativa, em detrimento de prática de escuta, constituiu uma seleção teórico-metodológica guiada por princípios da análise argumentativa que pontuamos se aproximar da nossa linha de pesquisa, de maneira que outras correlações com os multiletramentos embasaram o entendimento de que, mesmo diante de um texto oral, é possível realizar práticas de leitura.

Amparados na noção da Pedagogia dos Multiletramentos as articulações em torno da compreensão de como a análise das interações verbais orais precisavam ser observadas num contexto que permitisse ao estudantes o exercício de práticas de criticidade e relações com o contexto político, histórico e social. Dessa forma, o trabalho em torno de um gênero que mobiliza cotidianamente diversos debates carecia de um olhar atento, a fim de que nossa investigação explorasse as novas emergências sociais e de comunicação, o que estabelecemos ser possível por meio de um protótipo didático de ensino.

Sendo um desdobramento das noções de multiletramentos, esse produto de pesquisa encarava o desafio de incluir as perspectivas observadas na Fundamentação Teórica, bem como promover atividades e reflexões orais em torno de um tema que levasse em conta a realidade social na qual os estudantes estão inseridos. Para tanto, foi necessária a didatização dos conceitos, a articulação com gêneros discursivos diversos e o estabelecimento dos pontos de vista em torno do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra como tema do protótipo.

Nesse processo de intervenção a partir da pesquisa-ação, a prática de leitura argumentativa por meio do protótipo didático de ensino evidenciou que a inter-relação entre os elementos da oralidade, argumentação e leitura contribuem para a ampliação dos sentidos do texto oral de opinião, uma vez que as análises realizadas pelos estudantes demonstraram articulações adequadas dos textos com aspectos como entendimento dos pontos de vista, dos papéis sociais dos enunciadores, dos interesses que subjaziam a construção argumentativa. Portanto, consideramos que esse trabalho contribui para uma leitura sistemática em torno do texto oral de opinião, permitindo também a adequação a diversos contextos escolares.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. A. **A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação**. 2016, 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2016.
- AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de Si no Discurso**: a construção do ethos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AQUINO, C. R.. **Ensino da oralidade por meio do gênero textual debate público regrado**. 2023, 161 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2023.
- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.
- AZEVEDO, I. C. M. A argumentação oral em gênero de divulgação científica – análise intersemiótica de materiais multimodais. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 26, n. 1, p. 66-79, 2023.
- AZEVEDO, I. C. M. *et al.* **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.
- AZEVEDO, I. C. M.; DAMASCENO-MORAIS, R. Desafios e procedimentos da análise retórica e argumentativa. *In*: AZEVEDO, I. C. M.; DAMASCENO-MORAIS, R. (orgs.). **Introdução à análise da argumentação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 17-39.
- AZEVEDO, I. C. M. Articulação entre linguagem, discurso e cultura na Pedagogia dos Multiletramentos: como os diferentes mundos da vida se fazem presentes em práticas escolares situadas ao sul do equador. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 75-85.
- AZEVEDO, I. C. M.; REIS, L. R.; MONTE, N. S. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, 2021. p. 108-131.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, Tradução, Posfácio e Notas: Paulo Bezerra. Editora 34, 2016.

_____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.

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

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

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

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Gêneros orais na escola.

In: Santos C. F., Mendonça, M.; Cavalcante M. C. B. **Diversidade Textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 89-102

COSTA, S. R. **Dicionário dos gêneros textuais**. 3. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DAMASCENO-MORAIS, R. O modelo dialogal de Christian Plantin. *In*: PIRIS, E. L.; GRÁCIO, R. A. (orgs.). **Introdução às teorias da argumentação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 355-392.

DAMASCENO-MORAIS, R. Dialogando com a perspectiva dialogal da argumentação. *In*: PIRIS, E. L.; RODRIGUES, M. G. S. (orgs.). **Estudos sobre argumentação no Brasil hoje**: modelos teóricos e analíticos. Natal, RN: EDUFRN, 2020. p. 143-169.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F.; ZABND, G. A exposição oral. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 83-105.

FABRÍCIO, K. M. S. **Oralidade e argumentação em sala de aula**: uma proposta metodológica para o ensino fundamental através do gênero comentário. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de

Pernambuco, Recife, 2019.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FUGA, V.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 23, n. 1, p. 93-108, 2023.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

GAMA, D. C. C. **Oralidade e argumentação: uma proposta de abordagem do gênero debate de opinião**. 2018, 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.

GOMES, E. M. R. **Ensino do gênero oral textual/discursivo debate: estratégias argumentativas**. 2018, 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.

HORA, A. F. **Oralidade e argumentação em foco: uma experiência didática com o gênero textual júri simulado**. 2015, 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, 2015.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

LIBERALI, F. Argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: PIRIS, E. L.; AZEVEDO, I. C. M. A. (orgs.). **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p.173-196.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; SIEBENEICHER, K. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

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. (orgs.). **Discurso Acadêmico - uma área disciplinar em construção**. Coimbra: CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra, 2019. p. 92-107.

MEDEIROS, P. W. G. **O debate regrado no desenvolvimento da argumentação**

escolar na modalidade oral da Língua Portuguesa. 2018, 181 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras, Garanhuns, 2018.

MONTEIRO, A. O. **Gênero discursivo seminário:** um objeto de ensino. 2018, 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.

MORAES, R. L. **Práticas da oralidade:** o gênero debate e a argumentação através das fábulas. 2021, 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021.

MOREIRA; A. F. B.; CANDAU, V. M. F. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

NASCIMENTO, C. B. **Oralidade e letramento:** o debate em sala de aula. 2015, 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2015.

NASCIMENTO, W. A. C. **Guia de orientações para a formação de rodas de conversa.** Vitória: Edifes Acadêmico, 2022.

OLIVEIRA, F. A. **Oralidade em sala de aula para além dos gêneros informais:** uma proposta interventiva com o gênero debate de opinião. 2015, 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, Instituto de Ciências da Arte, Escola de Música, João Pessoa, 2015.

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

PEREIRA, F. R. S. C. **Leitura e produção de textos orais e escritos** – uma proposta de atividades com ênfase na argumentação. 2016, 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2016.

PINTO, M. C. **Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público.** 2015, 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Seropédica, 2015.

PINTO, R. S. C. **A arte de argumentar por meio das modalidades oral e escrita no contexto escolar: uma proposta de natureza interventiva.** 2016, 289 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFLETRAS) - Universidade do Estado

do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2016.

PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONGALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (orgs.). **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

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

PLANTIN, C. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola, 2008.

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.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROSA, M. L. G. **Oralidade e ensino**: uma proposta de trabalho com o gênero oral público debate nas aulas de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, 2020.

SANTOS, G. N. **A argumentação na produção textual oral de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Alagoas**. 2020, 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SANTOS, M. L. J. O. **A oralidade na sala de aula com o gênero debate**. 2016, 305 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado da Bahia Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2016.

SANTOS, S. A. S. **A vez e a voz dos adolescentes**: articulando a capacidade discursiva oral com a capacidade discursiva escrita. 2018, 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, V. S. . **O debate no ensino de argumentação**: reflexões e propostas para o componente curricular língua portuguesa. 2017, 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

SCALZER, J. B. **Ensinar argumentação oral por meio de temas de telenovelas**. 2019, 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SILVA, E. F. **O ensino da argumentação oral por meio do debate regrado no Ensino fundamental**. 2018, 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, 2018.

SILVA, O. I.. **Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II**. 2018, 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2018.

TIRADENTES, M. S. **Argumentação por meio de gêneros textuais orais: uma proposta metodológica para o Ensino fundamental II**. 2011, 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIANA, T. C. C. S. **Argumentação na oralidade: uma proposta de ensino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate**. 2017, 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade do Estado da Bahia, Campus V, Santo Antônio de Jesus, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

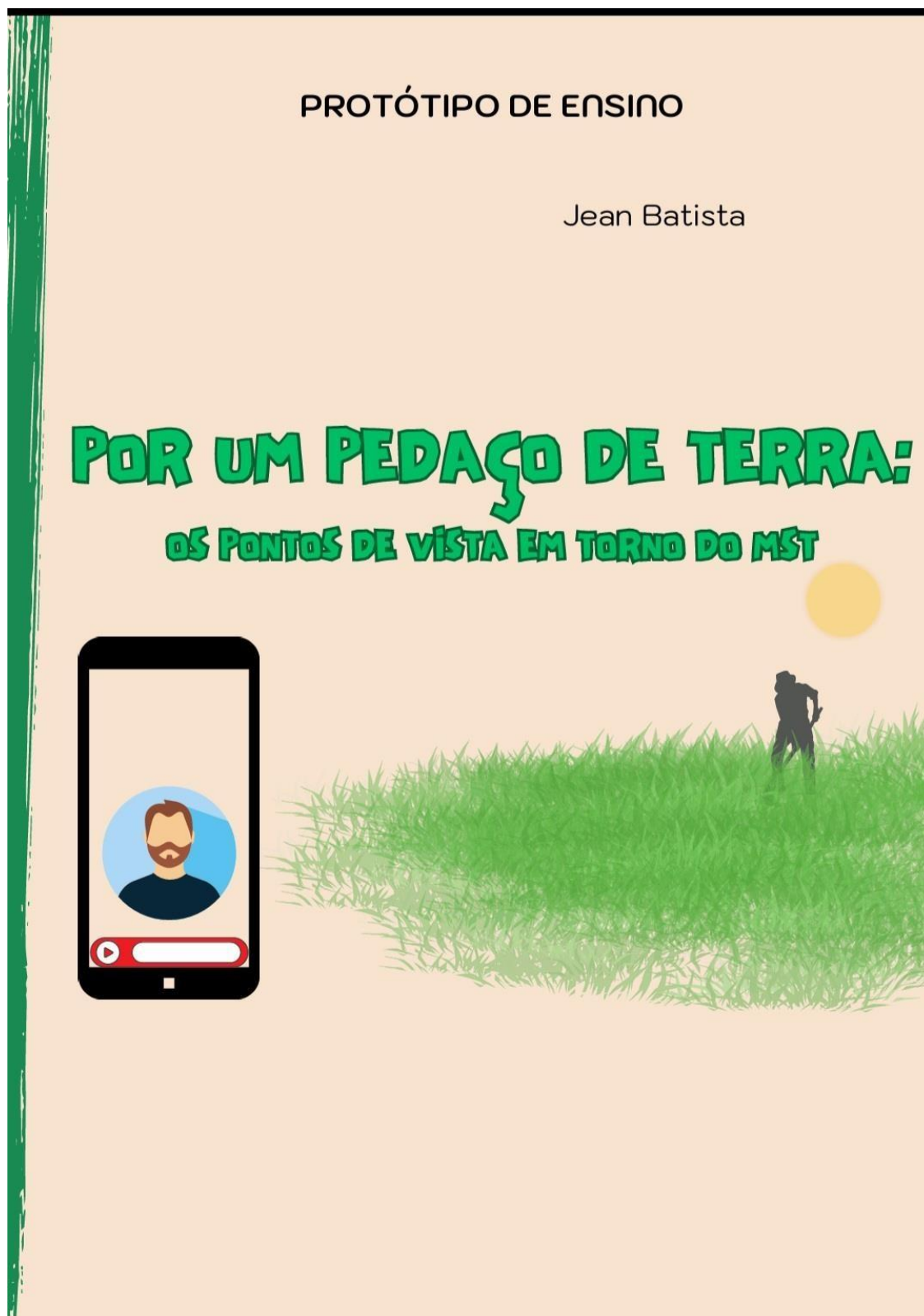
WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A (Protótipo didático de ensino na versão para estudante)

O acesso ao *pdf* navegável, na versão do estudante, pode ser feito no link a seguir:

<https://drive.google.com/file/d/1hJfgUh7I70IQbxqNtz2oxR7W78eJHoys/view?usp=sharing>



APRESENTAÇÃO



Caros estudantes,

Em um mundo em constante transformação e com o uso cada vez mais frequente das tecnologias digitais, é essencial conviver e interagir com diferentes linguagens, além de compreender o contexto onde muitos discursos se constroem e como podemos analisar os argumentos nas interações do cotidiano. Para isso, é essencial que cada indivíduo assuma um papel de protagonista.

Com o objetivo de auxiliar na leitura de textos orais de opinião, este **protótipo** visa a apresentar um ambiente digital e interativo por meio do qual você terá acesso a diferentes pontos de vista sobre um tema que gera muita discussão: as atividades do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essas atividades geram controvérsias, sendo chamadas por alguns de ocupação e por outros de invasão e têm como pano de fundo a questão da desigualdade social.

Para compreender como os atores dos diálogos argumentativos articulam seus argumentos na defesa de suas teses sobre este tema, faremos uma leitura sistemática desses textos. O objetivo é compreender esse jogo argumentativo. Durante esse percurso, haverá reflexões significativas sobre o uso da argumentação e da oralidade.

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar conosco da construção desse percurso. Será uma excelente oportunidade para aprender.

CONHEÇA O PROTÓTIPO

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Esta seção é dividida em dois momentos: leitura do primeiro texto oral de opinião, e registro da sua compreensão do texto em um formulário com perguntas.



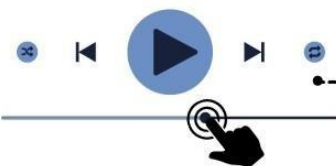
Este botão pode direcioná-lo(la) a um texto escrito, com o intuito de ampliar as ideias, ou a uma atividade no formulário do Google.

REFLETINDO ORALMENTE

Nesta seção, você encontrará algumas perguntas que servem para iniciar uma conversa e compartilhar suas opiniões oralmente sobre o texto que você acabou de ler.



Indica a presença de um *link* para acesso a um texto oral de opinião.



Indica a presença de um *link* de um texto literário oralizado.

APRENDENDO EM GRUPO

Para as atividades deste protótipo, vamos trabalhar em grupos. A turma será dividida em 4 grupos, que devem ter entre 4 e 5 estudantes. A formação dos grupos será feita por escolha dos próprios estudantes.

INSERINDO OS NOMES DOS ESTUDANTES

Nos espaços abaixo, devem ser inseridos os nomes de todos os estudantes que compõem os grupos.

GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4

5

PARA INÍCIO DE CONVERSA

A seguir, você terá acesso ao texto oral de opinião **Celular na sala de aula**, de Vinicius Diamantino. No canal DeProfPraProf, ele produz não somente textos desse gênero, mas também de divulgação comercial voltados a professores. Neste texto em particular, Vini (como ele costuma se apresentar) explicita uma opinião favorável ao uso pelos estudantes desse aparelho na sala de aula. Durante a articulação das ideias dele, você perceberá que a construção argumentativa oral é marcada por uma série de elementos que se articulam na construção dos sentidos do que ele está falando: pausa na voz, expressões faciais e gestos que confirmam sua fala, som que simula a censura a um xingamento sobre posições diferentes da dele, entre outros.

Para a defesa do ponto de vista, Vinicius constrói argumentos, que refletem quem ele é, como a profissão que ele exerce. Assim, é importante realizar uma leitura atenta tanto aos aspectos da oralidade quanto da argumentação.



Fonte: reprodução do canal DeProfPraProf, no YouTube



6

PARA INÍCIO DE CONVERSA

O formulário que você irá responder foi criado no *Google Formulários*. Para acessá-lo, faça login com seu e-mail e, caso não tenha, acesse com o e-mail fornecido pelo professor. No documento, você encontrará perguntas sobre o texto oral de opinião lido anteriormente.

Eu sei analisar um texto oral de opinião?



PARA SABER MAIS...

YouTube

O YouTube é uma plataforma online de compartilhamento de vídeos. Ele serve como uma fonte de entretenimento, informação e aprendizado, onde usuários podem compartilhar suas produções com uma ampla audiência.

Google Forms

O Google Forms é uma ferramenta para criar pesquisas, questionários, enquetes e formulários de inscrição, permitindo coletar respostas. Os dados são automaticamente armazenados e podem ser visualizados, analisados e exportados pelo organizador.

REFLETINDO ORALMENTE



Neste momento, faremos algumas reflexões, oralmente, sobre a atividade anterior, a fim de manifestar o que compreendemos e o que pensamos a respeito da atividade de leitura do texto oral de opinião.

Seção 1: Análise da Oralidade

Ao exemplificar que “a coordenadora ou o diretor da escola não libera de jeito nenhum o uso do celular pelos alunos durante as aulas”, Vinicius altera para uma fala rápida e contínua, ao mesmo tempo em que faz uma entonação forte de cada palavra deste trecho. Qual efeito de sentido essa forma de falar produz?

Ao citar o exemplo do Mentimeter como ferramenta que pode ser usada pelos professores e pelos estudantes na sala de aula, a fala de Vinicius é acompanhada por um sorriso discreto ao pronunciar os benefícios desse uso. Qual efeito de sentido essa ação gera?

Ao apresentar um ponto de vista a favor do uso do celular em sala de aula “ (...) então já que a gente tem esse poder de transformação, esse poder de informação dentro de nossos bolsos, por que não utilizar os celulares durante as aulas?”, a prosódia de Vinicius é marcada por uma fala clara e limpa. O que isso sugere?

Em um momento do texto oral de opinião, Vinicius diz: “Muitas vezes os seus alunos estão entediados com as suas aulas simplesmente porque você enquanto profissional não está conseguindo criar um ambiente que seja interessante o suficiente pra que o aluno queira se manter ali bem ali naquela aula que você tá apresentando”. Qual alternativa é mais adequada ao tom de voz que ele pode ter usado para dizer isso?

REFLETINDO ORALMENTE

8

Seção 2: Análise da Argumentação

O fato de Vinicius Diamantino trabalhar com vendas de cursos e produtos digitais exerce alguma influência em seu ponto de vista positivo de que os alunos podem usar o celular em sala de aula?

Qual é a intenção do autor ao produzir o texto oral de opinião?

Considerando somente que Vinicius Diamantino trabalha com promoção de cursos online para professores, qual objetivo pode se alinhar ao ponto de vista favorável ao uso de celular em sala de aula?

Quais são os papéis sociais, posição, valores e interesses de Vinicius relacionados ao tema discutido no vídeo?

Quais são os argumentos apresentados pelo enunciador para suportar sua tese?

- A) Normas e leis que permitem o uso do celular em sala de aula.
- B) Experiências positivas de uso do celular como ferramenta de aprendizado.

Como a subjetividade do professor manifesta ao longo do vídeo?

- A) Em diversos momentos, como por exemplo na mudança na entonação da voz, por meio dos gestos e exemplos do cotidiano usados no vídeo.
- B) Em nenhum momento, pois usa sempre argumentos que não manifestam a visão particular dele.

DE VOLTA AO ASSUNTO

9

AFINAL, O QUE É O MST?

Para responder a essa questão, é necessário entender os aspectos que constituem o Movimento e a história dele no Brasil.



BANDEIRA DO MST

Clique no botão e conheça o significado das cores da bandeira do Movimento.



MST

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é uma **organização social e política** brasileira, que luta pela realização da reforma agrária e por melhores condições de vida no campo.

Surgiu no final da década de 1970 e tornou-se uma das maiores e mais importantes organizações de movimentos sociais do Brasil.

10

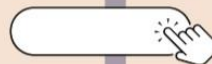
OCUPAÇÃO: O LADO DO MST



O principal objetivo do MST é lutar pela distribuição justa das terras, combatendo a concentração fundiária e promovendo o acesso à terra para os trabalhadores rurais sem terra.



O MST defende a ideia de que a terra deve cumprir sua função social, ou seja, ser utilizada para a produção de alimentos e para garantir o sustento das famílias que a cultivam.



Para alcançar seus objetivos, o MST realiza ocupações de terras improdutivas, pressiona o governo por políticas de reforma agrária e promove a organização coletiva dos trabalhadores rurais.



11

EMBATES CONTRA O MST: O QUE DIZ O OUTRO LADO



A oposição ao MST muitas vezes critica as ocupações de terras realizadas pelo movimento, argumentando que são invasões ilegais e desrespeitam o direito à propriedade privada.



O movimento também é frequentemente acusado de promover ações violentas durante suas ocupações e protestos. A oposição também retrata o MST como um grupo radical e perigoso.



A oposição também retrata o MST como um grupo radical e perigoso.



12

DESIGUALDADE SOCIAL



O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge como uma resposta à profunda desigualdade social e concentração de terras no Brasil. Como vimos, o cerne do MST está na luta por uma reforma agrária mais justa e na busca por melhores condições de vida para os trabalhadores rurais. O controle de grandes extensões de terra por uma minoria privilegiada – enquanto uma grande parte da população rural sofre com a falta de acesso à terra, moradia adequada, infraestrutura básica e oportunidades de trabalho –, é um problema antigo no país.

No poema dramático **Morte e vida severina**, do escritor João Cabral de Melo Neto, há um momento em que um lavrador é morto em um conflito por terras. Analise no *link* a seguir:



13

REFLEXÃO SOBRE O TEMA

Se você pudesse construir uma imagem visual da desigualdade, como ela seria?



REFLETINDO ORALMENTE

Durante as leituras feitas a respeito dos pontos de vista sobre o MST, você deve ter percebido o uso de dois termos distintos para uma mesma ação: ocupação e invasão. Quais as diferenças de sentido?

Quais as pessoas que normalmente defendem as atividades do MST? Elas geralmente representam quais papéis sociais na sociedade?

Quais as pessoas que normalmente condenam as atividades do MST? Elas geralmente representam quais papéis sociais na sociedade?

TEXTO ORAL DE OPINIÃO

O texto oral de opinião é um tipo de discurso falado, que circula principalmente em ambientes digitais. Ele é caracterizado pela **interação argumentativa**, na qual o enunciador evidencia marcas de prosódias para a constituição dos sentidos do texto.

Finalidade

- Expressar pontos de vista pessoais sobre uma questão-problema.

Procedimentos de leitura

- Requer observar os elementos relacionados à fala e aos aspectos cinésicos.
- Identificar os objetivos e propósitos do texto.
- Reconhecer o contexto de produção e circulação.
- Considerar as perspectivas e argumentações presentes no texto, além dos níveis de argumentação.

Linguagem

- Argumentativa;
 - Oral;
- Marcada de prosódias que constituem sentidos.

PARA SABER MAIS...



15

O que são as **marcas de prosódia** do texto oral de opinião?

ENTONAÇÃO



Variações de tom de voz durante a fala. A entonação envolve a melodia da voz, a maneira como as frases são entoadas e a ênfase dada a certas palavras ou partes do discurso.

RITMO



Envolve pausas, a velocidade de pronúncia das palavras e a fluidez da fala.

ÊNFASE



Refere-se à intensificação ou destaque dado a palavras ou frases específicas dentro do discurso. Ela é usada para enfatizar pontos importantes, reforçar argumentos, persuadir ou transmitir convicção.

As marcas de prosódia do texto oral de opinião são os elementos relacionados à entonação, ao ritmo e à ênfase utilizados durante a fala para expressar emoções, objetivos e dar ênfase a certas partes do discurso. Essas marcas incluem variações de tom de voz, pausas, velocidade da fala, volume e ênfase em determinadas palavras ou frases. Elas ajudam a transmitir a mensagem de forma mais persuasiva e impactante, além de refletir a postura e o posicionamento do falante em relação ao tema discutido.



O que são os **elementos cinésicos**?

GESTUALIDADE SIGNIFICATIVA



Pode enfatizar pontos-chave, ilustrar ideias, indicar tamanho ou quantidade, mostrar emoções ou demonstrar concordância ou discordância.

EXPRESSÃO FACIAL



Aquelas que revelam emoções, atitudes e intenções do enunciador, como insatisfação.

MOVIMENTOS / POSTURA CORPORAL



Andar pelo palco, ficar ereto ou inclinado, cruzar os braços podem enfatizar pontos-chave, direcionar a atenção do público ou fornecer exemplos visuais.

Os **elementos cinésicos** são os gestos, expressões faciais, postura e movimentos corporais que contribuem com o sentido da fala. Podemos ver acima alguns desses exemplos.

REFLETINDO ORALMENTE

17

O texto oral de opinião abaixo será utilizado para análise de alguns elementos vistos na seções anteriores.



No minuto 3'08" a enunciadora inicia o questionamento "Bom, e onde entra a discussão de invasão de propriedade?" durante o qual a entonação da voz fica mais baixa, com menor variação melódica e uma cadência mais lenta, além de o olhar mais direto à camera. O que isso sugere? Reveja.



Neste outro framgmento, que vai de 6'41" a 6'50", a enunciadora diz que "Mas atenção tem um detalhe aí. O poder público pode considerar que as terras ocupadas pelo MST são regulares", durando o qual ela:

1. Dá ênfase à palavra "atenção";
2. Aumenta ligeiramente o volume e a intensidade vocal ao pronunciar a palavra "atenção", a fim de chamar a atenção para a informação importante que será apresentada.
3. Utiliza uma entonação descendente ao mencionar "um detalhe aí" e "as terras ocupadas pelo MST são regulares". Essa entonação descendente busca transmitir uma sensação de afirmação ou conclusão, dando maior ênfase à informação apresentada.



NÍVEIS DE ANÁLISE DE ARGUMENTAÇÃO

18

São categorias que ajudam a examinar um diálogo argumentativo e se dividem em três: pragmático, global e local.

PRAGMÁTICO

Neste nível, analisamos o **contexto** para entender os efeitos de sentido causados pela linguagem oral. É como olhar para o cenário de onde surge a argumentação, considerando quem está falando, por que estão falando e quais influências moldaram suas opiniões.

Por exemplo, em um debate sobre o uso de celulares em sala de aula, não analisaríamos apenas as palavras ditas, mas também **quem está falando** (como o professor ou aluno), **de onde vêm suas opiniões** (instituição, experiências) e que **interesses** podem estar em jogo (melhor aprendizado, restrição de distrações). Esse nível nos ajuda a entender mais profundamente o que motiva as palavras ditas durante a argumentação.

Origem institucional do discurso: refere-se à instituição, organização ou contexto de onde emerge o discurso. Isso inclui a influência da instituição no ponto de vista e nas posições dos indivíduos que argumentam.

Os papéis sociais: os diferentes papéis que os participantes desempenham na argumentação, levando em consideração suas identidades sociais, posições e funções.

Posições: representam os pontos de vista que o enunciador assume no texto de opinião.

Valores: refere-se às crenças, princípios e ideias que guiam as opiniões e escolhas dos indivíduos ao argumentar. Os valores podem ser morais, culturais, políticos, entre outros.

Interesses dos envolvidos na argumentação: Trata dos interesses pessoais, profissionais, políticos, econômicos ou outros que motivam os indivíduos a argumentar a favor de um ponto de vista específico.

GLOBAL

Este nível nos permite compreender a organização do discurso e a forma como os argumentos são apresentados.

Tese: é o ponto de vista formulado pelo enunciador do texto argumentativo sobre o assunto em discussão. Pode ser construída por meio de diferentes estratégias, como a justificativa, polêmica ou deliberativa. A tese representa o posicionamento central que está sendo defendido no texto.

Exemplo: "A reforma agrária é fundamental para combater a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários e garantir o acesso à terra para os trabalhadores rurais, promovendo a igualdade e a dignidade no campo."

Premissas: afirmações que suportam a tese e fornecem razões para a sua validade. Elas podem incluir normas, leis, princípios, crenças e valores aceitos pela sociedade. As premissas constituem a base dos argumentos que sustentam a tese.

Exemplos:

1. "A concentração de terras no Brasil contribui para a desigualdade social e a pobreza no campo."
2. "A falta de acesso à terra impede o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais e agrava os problemas de desemprego e êxodo rural."
3. "A reforma agrária tem sido eficaz em outros países, promovendo o desenvolvimento econômico e social."

Conclusão: o resultado lógico e final da argumentação. Ela é a síntese das premissas e da tese, representando o fechamento do raciocínio argumentativo.

Exemplo: "É indispensável que o poder público reconheça a regularidade das terras ocupadas pelo MST e promova a implementação de políticas de reforma agrária, visando à justiça social, o desenvolvimento rural e a melhoria das condições de vida dos trabalhadores rurais."

LOCAL

No nível local do discurso argumentativo, são identificadas as estratégias discursivas que ajudam a interpretar e entender o argumento apresentado. Essas estratégias são observadas a partir das escolhas feitas pelo enunciador e mostram sua subjetividade. O enunciador pode usar outras vozes em sua construção argumentativa para criar um diálogo.

Modalidades discursivas: são as diferentes formas de avaliar as vozes usadas no texto para argumentar. Isso inclui identificar a tese defendida e a tese adversa, fazer concessões e pressupor ideias.

Exemplo: No contexto do MST, as modalidades discursivas são usadas para defender a reforma agrária, apontando quais seriam os argumentos contrários, opiniões contrárias e demonstrar por que eles não se sustentam, o que reforça a força argumentativa.

Enunciados polifônicos: são estratégias que mostram a subjetividade do enunciador e sua interação com outras vozes no texto. Isso significa que o enunciador reconhece diferentes perspectivas e as incorpora em seu discurso.

Exemplo: um texto oral de opinião sobre a luta pela reforma agrária pode apresentar a voz do enunciador que defende a necessidade de redistribuição da terra para garantir justiça social. Ao mesmo tempo, o enunciador pode incluir vozes de agricultores familiares, líderes comunitários e acadêmicos que compartilham experiências e argumentos em prol da reforma. Essa variedade de vozes enriquece o discurso e fortalece a argumentação do MST.

ATIVIDADE FINAL

Nesta última etapa deste protótipo, cada um dos 4 grupos irá realizar duas leituras de textos orais de opinião com enunciadores que apresentam posições distintas. Cada grupo acessará os dois *links* e irá preencher as fichas com as informações solicitadas. Vale lembrar que a leitura não está somente na superfície do texto, pois é necessário também buscar informações que envolvem o contexto da produção.

Leia aqui o texto oral de opinião 1

Leia aqui o texto oral de opinião 2

Resgistre aqui o resultado da leitura

GRUPO 1

Leia aqui o texto oral de opinião 1

Leia aqui o texto oral de opinião 2

Resgistre aqui o resultado da leitura

GRUPO 2

Leia aqui o texto oral de opinião 1

Leia aqui o texto oral de opinião 2

Resgistre aqui o resultado da leitura

GRUPO 3

Leia aqui o texto oral de opinião 1

Leia aqui o texto oral de opinião 2

Resgistre aqui o resultado da leitura

GRUPO 4