



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

TAIANA MENEZES DE JESUS

**PROTOCOLOS VERBAIS PARA ANÁLISE DA COMPREENSÃO
LEITORA EM PRÁTICAS DE LEITURA ARGUMENTATIVA NO
ENSINO FUNDAMENTAL (anos finais)**

**São Cristóvão – SE
2025**

TAIANA MENEZES DE JESUS

**PROTOCOLOS VERBAIS PARA ANÁLISE DA COMPREENSÃO
LEITORA EM PRÁTICAS DE LEITURA ARGUMENTATIVA NO
ENSINO FUNDAMENTAL (anos finais)**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Letras (PPGL) da Universidade
Federal de Sergipe (UFS) como
parte de requisito para obtenção
do título de Mestra em Letras.

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

**São Cristóvão – SE
2025**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, pela força renovada durante essa jornada e, principalmente, por não deixar desfalecer em mim a vontade de vencer. Não fossem as palavras de amor e afago, não teria passado por esse processo. Obrigada por não me deixar esquecer que o Senhor é quem tem a paz que excede todo o entendimento.

Aos meu pais, Edmundo e Jovanete, que, dentro das suas possibilidades, me deram tudo que precisei. Agradeço por nunca terem me deixado sem caderno e lápis para estudar e por terem repetido inúmeras vezes que a educação era a única herança que teriam para nós. Por isso, pelos valores e sacrifícios que fizeram, eu sou muito grata.

Agradeço aos meus irmãos, Wenia e Gustavo, pelo apoio em todas as etapas até aqui. Aos familiares que me apoiaram e entenderam a minha ausência nas várias reuniões. Eu sei que vocês garantem que não estou sozinha nessa vida e eu garanto que não chegaria até aqui sozinha também. Devo agradecer especialmente aos meus parceiros Ezequiel, meu sobrinho amado, que, sem saber, me distraiu em muitos momentos de ansiedade, e Nescau, meu cachorro, que me acompanhou durante todas as madrugadas.

Aos meus amigos da vida, eu agradeço por todo o apoio, encontros renovadores e ligações que diminuíram a distância e me acolheram em momentos necessários. Obrigada por cada palavra de amor e ânimo e por me darem o prazer de ter os seus filhos como meus sobrinhos, eles renovam a minha energia toda vez que os encontro.

Aos meus parceiros da UFS, João e Cris, muito obrigada por toda a força, atenção e ajuda, foi um presente ter cruzado com pessoas tão disponíveis e amigas nessa caminhada, vocês facilitaram o caminho. Vitória, minha amiga, você deixou tudo isso bem mais leve, sorte a minha ter te conhecido naquela primeira aula da qual não entendemos nada, obrigada por me fazer rir, por me ouvir chorar e pelas muitas ligações que serviram como um abraço.

Agradeço também aos meus amigos de trabalho, que, com experiência, me ajudaram com conselhos e incentivos durante todo esse período. Aos meus alunos do Senai, que me acolheram nos meus momentos de maior cansaço e me compreenderam nos meus piores dias, vocês fazem parte da minha caminhada. Obrigada.

Por fim, agradeço à minha querida orientadora, Isabel Cristina Michelan de Azevedo. Foi uma honra ter sido orientada por uma das minhas maiores referências acadêmicas. Sou grata pelas oportunidades oferecidas a mim ao longo desse período (e até antes dele), pela paciência e pela cooperação dedicadas ao trabalho. Esta pesquisa tem muito da senhora. Muito obrigada!

RESUMO

A leitura argumentativa é entendida como uma prática complexa que envolve diferentes situações comunicativas que requer dos sujeitos a percepção das posições assumidas no discurso, e isso deve ser feito levando em consideração desde o processamento do material gráfico verbal, passando pela decodificação de sílabas, palavras, sintagmas, a fim de construir significações de modo crítico e estabelecer sentidos para a escrita (Azevedo; Monte; Reis, 2021; Grácio 2010). Com isso, espera-se que o leitor seja capaz de identificar o assunto em questão, conhecer os diferentes pontos de vista presentes no texto, aqueles que dialogam entre si, os argumentos que sustentam os pontos de vista, entre outros aspectos (Azevedo *et al.*, 2023). É necessário, ainda, entender como ocorre a compreensão neste tipo de leitura. Assim, o presente estudo tem como objetivo principal investigar o processamento e compreensão da leitura argumentativa em crianças do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio da coleta de dados via protocolos verbais coocorrentes. A investigação parte do pressuposto de que os protocolos verbais podem apresentar um panorama dos processos cognitivos que acontecem durante a leitura por meio do autorrelato em voz alta (Afflerbach; Pressley, 1995). Para alcançar o objetivo principal, a pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada por meio da análise sistemática de trabalhos já publicados aliada à pesquisa de campo com coleta de dados orais por meio de protocolos verbais. No que concerne à fundamentação teórica, esta pesquisa alinha-se ao conceito de argumentação interacional, definido por Grácio (2010; 2013a; 2016) como disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um tema em questão. Além disso, o processo de compreensão leitora é entendido sob a perspectiva de Marcuschi (1985; 2008; 2011), a qual pressupõe a sua ligação direta com o ato de inferir. As contribuições de Afflerbach e Pressley (1995) e Souza e Rodrigues (2008) respaldaram o uso dos protocolos verbais nesta pesquisa acerca da compreensão leitora, os quais se mostraram eficientes na coleta de dados por busca de detalhes do processamento da compreensão leitora. Os resultados indicam que a maior parte dos sujeitos participantes não possuem as competências necessárias para compreender textos argumentativos, visto que não conseguiram identificar o assunto em questão e os pontos de vista conflitantes no texto. Observa-se também que a falta de conhecimento do instrumento (texto argumentativo) pode ter influenciado no resultado, visto que apenas um dos sujeitos conseguiu demonstrar um nível satisfatório de compreensão. Concluiu-se que o ensino da leitura argumentativa se faz necessário para a etapa de ensino participante ao saber que a sua compreensão requer o exercício do pensamento crítico e analítico, o que possibilita a formação de estudantes autônomos e cidadãos conscientes e socialmente participativos.

Palavras-chave: Leitura Argumentativa. Compreensão leitora. Protocolos verbais.

ABSTRACT

Argumentative reading is understood as a complex practice that involves different communicative situations that require subjects to perceive the positions taken in discourse, and this must be done taking into account everything from the processing of verbal graphic material to the decoding of syllables, words, and phrases in order to construct meanings critically and establish meanings for writing (Azevedo; Monte; Reis, 2021; Grácio 2010). With this, it is expected that the reader will be able to identify the subject in question, understand the different points of view present in the text, those that dialogue with each other, the arguments that support the points of view, among other aspects (Azevedo *et al.*, 2023). It is also necessary to understand how comprehension occurs in this type of reading. Thus, the main objective of this study is to investigate the processing and comprehension of argumentative reading in 6th-grade elementary school children, through data collection via co-occurring verbal protocols. The investigation is based on the assumption that verbal protocols can provide an overview of the cognitive processes that occur during reading through self-reporting aloud (Afflerbach; Pressley, 1995). To achieve the main objective, the qualitative research was conducted through the systematic analysis of previously published works combined with field research involving the collection of oral data through verbal protocols. In terms of theoretical foundation, this research aligns with the concept of interactional argumentation, defined by Grácio (2010; 2013a; 2016) as a critical discipline of reading and interaction between perspectives inherent to discursivity, whose divergence is thematized by the argumenters around a given topic. In addition, the process of reading comprehension is understood from the perspective of Marcuschi (1985; 2008; 2011), which presupposes its direct connection with the act of inference. The contributions of Afflerbach and Pressley (1995) and Souza and Rodrigues (2008) supported the use of verbal protocols in this research on reading comprehension, which proved to be efficient in collecting data by searching for details of reading comprehension processing. The results indicate that most of the participating subjects do not have the necessary skills to understand argumentative texts, since they were unable to identify the subject in question and the conflicting points of view in the text. It is also observed that the lack of knowledge of the instrument (argumentative text) may have influenced the result, since only one of the subjects was able to demonstrate a satisfactory level of comprehension. It was concluded that the teaching of argumentative reading is necessary for the participatory stage of education, given that its comprehension requires the exercise of critical and analytical thinking, which enables the formation of autonomous students and conscious and socially participatory citizens.

Keywords: Argumentative reading. Reading comprehension. Verbal protocols.

RESUMEN

La lectura argumentativa se entiende como una práctica compleja que involucra diferentes situaciones comunicativas, en las que se requiere de los sujetos la percepción de las posiciones asumidas en el discurso, lo cual debe hacerse teniendo en cuenta desde el procesamiento del material gráfico verbal, pasando por la decodificación de sílabas, palabras, sintagmas, con el fin de construir significados de manera crítica, estableciendo sentidos para la escritura (Azevedo; Monte; Reis, 2021; Grácio, 2010). De esa manera, se espera que el lector sea capaz de identificar el tema en cuestión, conocer los diferentes puntos de vista presentes en el texto, aquellos que dialogan entre sí, los argumentos que sostienen esos puntos de vista, entre otros aspectos (Azevedo *et al.*, 2023). Además, es necesario comprender cómo ocurre la comprensión en este tipo de lectura. Así, el principal objetivo de este estudio es investigar el procesamiento y la comprensión de la lectura argumentativa en niños de 6° grado de la Educación Secundaria a través de la recolección de datos orales mediante protocolos verbales. La investigación parte de la premisa de que los protocolos verbales presentan una visión general de los procesos cognitivos desarrollados a lo largo de la lectura del autorrelato en voz alta (Afflerbach; Pressley, 1995). Para alcanzar dicho objetivo, la investigación, de carácter cualitativo, se basó en el análisis sistemático de trabajos ya publicados, combinado con la investigación de campo con recolección de datos orales a través de protocolos verbales. A lo que concierne a la fundamentación teórica, esta investigación se alinea con el concepto de argumentación interaccional, definido por Grácio (2010; 2013a; 2016) como una disciplina crítica de lectura e interacción entre las perspectivas inherentes a la discursividad y cuya divergencia los argumentadores tematizan en torno a un tema en cuestión. Además, el proceso de comprensión lectora se entiende desde la perspectiva de Marcuschi (1985; 2008; 2011), la cual presupone su vinculación directa con el acto de inferir. Las contribuciones de Afflerbach y Pressley (1995) y Souza y Rodrigues (2008) respaldaron el uso de protocolos verbales en esta investigación sobre comprensión lectora, que resultaron eficaces en la recopilación de datos al buscar detalles del procesamiento de la comprensión lectora. Los resultados indican que la mayoría de los participantes carecen de las habilidades necesarias para comprender textos argumentativos, ya que no pudieron identificar el tema en cuestión ni los puntos de vista conflictivos presentes en el texto. También se notó que la falta de conocimiento del instrumento (texto argumentativo) haya influido en el resultado, ya que solo uno de los participantes logró demostrar un nivel satisfactorio de comprensión. Se concluye que la enseñanza de la lectura argumentativa es necesaria en esta etapa educativa, al comprender que su entendimiento requiere el ejercicio del pensamiento crítico y analítico, lo que posibilita la formación de estudiantes autónomos y de ciudadanos conscientes y socialmente participativos.

Plabras claves: Lectura argumentativa. Comprensión lectora. Protocolos verbales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tipos de inferências.....	22
Figura 2 – Tipos de conhecimento prévio.....	24
Figura 3 – Uma abordagem interacionista da argumentação.....	29
Figura 4 – Esquema de compreensão de leitura.....	32
Gráfico 1 – Resultado da contação do teste <i>Cloze</i> 03.....	51
Quadro 1 – Tipos de questões apresentadas no protocolo verbal.....	54
Quadro 2 – Questão 1. A do protocolo verbal.....	58
Quadro 3 – Questão 1. B do protocolo verbal.....	59
Quadro 4 – Questão 2. A do protocolo verbal.....	60
Quadro 5 – Questão 3. A do protocolo verbal.....	62
Quadro 6 – Questão 4. A e B do protocolo verbal.....	63
Quadro 7 – Questão 5. A do protocolo verbal.....	65
Quadro 8 – Questão 6. A e B do protocolo verbal.....	66
Quadro 9 – Questão 7. A do protocolo verbal.....	68
Quadro 10 – Questão 8. A do protocolo verbal.....	68
Quadro 11 – Questão 9. A e B do protocolo verbal.....	70
Quadro 12 – Questão 10. A do protocolo verbal.....	72
Quadro 13 – Questão 11. A e B do protocolo verbal.....	73
Quadro 14 – Questão 12. A do protocolo verbal.....	74
Quadro 15 – Questões 3. B e 12. B do protocolo verbal.....	75

LISTA DE ABREVIATURAS

PV Protocolo Verbal

TC Teste *Cloze*

SM Sujeito Masculino

SF Sujeito Feminino

TALE Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

BNCC Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 Compreensão leitora	15
2.1.1 Modelos de processamento da leitura.....	16
2.1.2 Leitor decodificador, cooperativo e crítico	19
2.1.3 Tipos de inferências e sua importância no processo de compreensão leitora	20
2.1.4 Importância do conhecimento prévio e memória de trabalho na constituição da compreensão leitora.....	23
2.2 Argumentação e leitura argumentativa	26
2.2.1 Argumentação na perspectiva interacional	26
2.2.2 Leitura argumentativa.....	30
3. METODOLOGIA	38
3.1 Método de pesquisa	38
3.2 Objetivos	40
3.3 Caracterização do locus	40
3.4 Teste Cloze (TC) como método de coleta – Pré-teste.....	41
3.5 Protocolos verbais (PV) como método de coleta.....	44
3.6 Critérios de análise.....	46
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	48
4.2 Teste Cloze (TC)	48
4.3 Protocolos verbais (PV)	54
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES E ANEXOS	88

1. INTRODUÇÃO

Os protocolos verbais possuem variadas definições na literatura, aqui eles são entendidos como “o resultado de um processo de verbalização coocorrente ou retrospectivo em relação a uma outra atividade executada”. Essas verbalizações são coletadas com intuito de analisar o seu conteúdo, logo, tratam-se de “dados verbais que são produzidos mediante a observância de determinados critérios metodológicos” (Souza; Rodrigues, 2008, p. 21).

No contexto acadêmico internacional, há grande número de registros acerca da utilização da técnica dos protocolos verbais em diversas áreas, na Psicologia (Haas; Flower, 1988) e no Direito (Lundeberg, 1987), e com distintos propósitos, como observar o processamento de leitores proficientes por meio de um determinado gênero textual (Olshaysky, 1976-1977). Enquanto isso, na literatura nacional, são encontrados trabalhos pontuais acerca do tema, abordando o seu caráter metodológico (Tomitch, 2007; Souza; Rodrigues, 2008; Baldo, 2011) e utilizando a técnica como instrumento de coleta de dados (Cavalcanti, 1989; Nardi, 1993; Souza, 2007).

Afflerbach e Pressley (1995, p. 31-32) analisam trabalhos que utilizaram os protocolos verbais em pesquisas que envolviam o exercício da leitura em diferentes esferas – escolar, acadêmica, profissional, por exemplo – todos eles tiveram resultados semelhantes, como o fato de que os participantes mobilizaram atividades de construção de sentido, monitoramento e avaliação, ao fazer o relato da leitura. Segundo os autores, os textos utilizados nos protocolos devem conter algum tipo de dificuldade para o leitor, pois esses precisam mobilizar processos não automatizados, diferente do que fariam com textos familiares. Assim, é maior a probabilidade de alcançar resultados mais satisfatórios em relação às informações sobre os processos realizados no momento da leitura. Essas informações instantâneas ficam armazenadas na memória de trabalho e são mais confiáveis, porque não apresentam, ainda, grandes interferências de conhecimentos anteriormente adquiridos, como ocorre na memória de longo prazo (Ericsson; Simon, 1993 *apud* Afflerbach; Pressley, 1995, p. 7).

Souza e Rodrigues (2008, p. 27) reforçam o fato de que os protocolos verbais, “sob certas circunstâncias, fornecem descrições autênticas dos processos cognitivos que, sob outra perspectiva, somente poderiam ser investigados indiretamente”. Assim, o uso desta técnica se faz necessário para o mapeamento dos processos da leitura, já que “a maioria dos procedimentos de investigação da leitura não possibilita esse acesso, senão por meio do produto da leitura.”

Ericsson e Simon (1993 *apud* Afflerbach; Pressley, 1995) salientam, ainda, a respeito do rigor metodológico necessário para que a aplicação e coleta dos dados, por meio dos

protocolos, sejam confiáveis para os objetivos da pesquisa. Os procedimentos devem seguir um planejamento prévio e contar com etapas bem definidas para que a ação esteja clara aos participantes e, assim, garantir a preservação dos dados.

Há um vasto cenário na pesquisa sobre leitura no Brasil que aborda diversos aspectos envolvidos neste campo e os seus desdobramentos. Trabalhos como os de Koch (2000; 2001; 2004; 2014) e Marcuschi (1988; 2008; 2011), por exemplo, encabeçam grande parte das pesquisas que lidam com compreensão leitora e gêneros textuais. No entanto, ainda há uma vertente pouco estudada: o processo de compreensão na leitura argumentativa (Grácio, 2010, 2013a, 2013b; Azevedo; Reis; Monte, 2021; Azevedo *et al.*, 2023).

Grácio (2013a, p. 51) define a leitura argumentativa como uma “leitura crítica”, ou seja, aquela em que o leitor identifica o assunto em questão e interpreta os argumentos envolvidos em determinada situação problemática. Este tipo de leitura pode desenvolver no estudante senso crítico maior, percepção crítica mais aguçada, além de que “a leitura argumentativa contempla as dimensões interacional e discursiva da argumentação”, fazendo com que o estudante reconheça outras “realidades comunicativas”, perceba “que todos os posicionamentos são passíveis de crítica” e aprenda a “avaliar a validade de cada um deles” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 66-67). Mesmo que este tipo de leitura apresente resultados benéficos para a aprendizagem, ainda é pouco estudada e poucos trabalhos abordam tal tema (vide Grácio, 2013a; 2016; Azevedo; Reis; Monte, 2021; Santos; Novais, 2023).

Quando analisados os percursos que a aprendizagem toma a partir desse cenário, é perceptível que o cidadão crítico e participativo socialmente, indicado pelos documentos regentes da educação brasileira, não está em formação. Há, então, um desequilíbrio nesta formação escolar que, muitas vezes, parte da falta de letramento, entendido aqui como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da língua escrita (Kleiman, 2007). Este letramento perpassa diversas esferas e visa a educação de maneira interativa e conjugada à realidade social de cada estudante. Tal prática faz diferença quando o caráter crítico que a educação deve ter é levado em consideração.

O ensino da argumentação, por exemplo, promove o senso crítico e corrobora para que haja o letramento descrito por Kleiman (2007). Para Grácio (2013, p. 47), “a argumentação é a disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um tema em questão” – a leitura é entendida como análise e interação como o caráter dinâmico e tensional – com isso, é possível notar como outras formas de letramento podem ser benéficas para a formação no ensino básico. Grácio (2016, p. 30-31) salienta que a argumentação tem caráter democratizador e esclarece

que “este aspecto assinala a incontornável importância que o ensino da argumentação deveria assumir na formação dos cidadãos, possibilitando formar uma imagem argumentativa do pensamento”. Nota-se, assim, o lugar importante que a argumentação deve ter na educação e com isso se justifica, também, a escolha de textos que suscitem uma análise crítica dos leitores. A leitura argumentativa, conforme Grácio (2013a, p. 51), é

uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contra discurso, na capacidade de originar um díptico argumentativo onde se confrontam perspectivas e em produzir sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro e em que está em causa a progressão (neste sentido as nossas propostas valorizam sobretudo a noção de interação [...]).

A exigência principal desse tipo de leitura é compreender o discurso do outro, diante de textos orais e/ou escritos, tecendo um caminho que parte da compreensão do assunto em questão e que chega ao entendimento das perspectivas nele presentes, de maneira a criar uma nova perspectiva que considera as variáveis presentes no texto. Esse jogo estimula a aprendizagem e o senso crítico do estudante, além de desenvolver a construção de sentidos por meio da necessidade de avaliar a oposição, sendo necessário revisar suas próprias perspectivas (Leitão, 2007, p. 87).

É fundamental destacar que o conceito de discurso que conduz esta pesquisa concorda com o proposto por Foucault, o qual confere relevância às questões ideológicas, o que permite relacioná-la a questões sociais. Dessa forma, entende-se discurso como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo-espço, que definiram, em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008 [1969], p. 136 *apud* Pereira; Teixeira; Pereira, 2020).

A clara necessidade do trabalho específico com argumentação e leitura argumentativa em sala de aula foi percebida também a partir das experiências vividas pela pesquisadora no ensino básico. Ao trabalhar com estudantes dos níveis fundamental e médio, o cenário de dificuldades de leitura e compreensão se amplia à medida em que as demandas se modificam e passam a entender o Exame Nacional do Ensino Médio como o único momento em que os estudantes deverão realmente ler, compreender e argumentar. No entanto, ainda que se tenha essa necessidade de ensino/aprendizagem, Azevedo e Damaceno (2017) destacam a imprecisão do conceito de argumentação presente na Base Nacional Comum Curricular e a falta de formação inicial específica para os professores (Brasil, 2018, p. 90), mostrando que, apesar de ser extremamente relevante na formação social do cidadão, a argumentação é recomendada, mas não esclarecida para os professores. Além disso, o mesmo documento enfatiza a importância de o estudante realizar leituras críticas no seu contexto social. Estes fatos justificam

a necessidade desta pesquisa e ratificam a existência da lacuna destacada aqui.

Considera-se, assim, o importante lugar que a leitura argumentativa ocupa neste trabalho. Do mesmo modo, é necessário ressaltar que, de acordo com Souza e Rodrigues (2008), a maioria dos procedimentos de pesquisa utilizados na área da leitura não possibilita enxergar os processos que fazem parte dessa atividade, o que implica a necessidade de novas técnicas de trabalho. Tomitch (2007, p. 42) destaca que os “protocolos verbais têm sido utilizados para investigar diferentes processos cognitivos, tais como as inferências produzidas pelo leitor na construção da representação mental do texto”, o que justifica a utilização desta técnica para a coleta de dados orais.

Baldo (2011, p. 154) também explicita uma das características qualificadoras dos protocolos verbais: eles possibilitam “obter um traço indireto dos processos cognitivos humanos”, e isso, para o autor, é a principal vantagem da técnica. No que se refere à leitura argumentativa, esta característica é de suma importância quando observamos o fato de que, até o presente momento, não há trabalhos que abordem o processamento desse tipo de leitura.

Desse modo, este trabalho justifica-se em razão da lacuna existente no campo das pesquisas sobre leitura, especificamente a argumentativa, e o uso de técnicas que possibilitem fazer novas descobertas acerca dos processos cognitivos de leitores em fase de letramento. Dessarte, ao observar o fato de que os protocolos verbais podem auxiliar na pesquisa dos percursos cognitivos efetuados durante a leitura e o fato de que a leitura argumentativa ainda segue sem grande exploração, mesmo tendo caráter epistêmico, surgiram algumas questões de pesquisa. Tais questões orientaram os caminhos traçados durante as etapas do trabalho, a saber: Quais são os níveis de interpretação exigidos dos leitores? Como perceber, por meio da verbalização, as demandas cognitivas exigidas pela leitura argumentativa? Quais são as relações de sentido feitas durante a leitura argumentativa?

A escolha dos objetivos foi motivada tendo por base (i) a capacidade dos protocolos verbais de oferecer dados para análise; (ii) a série escolhida poderia apresentar diferentes níveis de compreensão leitora por ser a etapa de passagem do Ensino Fundamental I para o II; (iii) não há registros do uso do método do protocolo verbal em trabalhos sobre a leitura argumentativa. Diante disso, para responder aos questionamentos que sustentam esta pesquisa, elencam-se os seguintes objetivos geral e específicos: investigar o processamento e compreensão da leitura argumentativa de crianças do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da coleta de dados via protocolos verbais coocorrentes; coletar os dados por meio da verbalização monitorada pelos protocolos verbais; analisar e comparar os percursos cognitivos feitos pelos estudantes durante a leitura argumentativa; verificar como ocorre a realização de construção de sentido,

monitoramento e avaliação durante a leitura dos textos.

A pesquisa classifica-se como qualitativa, dado o seu interesse na construção social da realidade (Mazzotti, 1991) e por não se preocupar com quantidade numérica. O método utilizado como base para o raciocínio foi o indutivo (Gil, 2002; Gerhardt; Silveira, 2009). Quanto aos objetivos, a pesquisa é caracterizada como descritiva, pois realiza uma descrição de fenômenos, além de ter feito uso de técnicas de coleta de dados. Em relação à obtenção de informações, classifica-se como bibliográfica e de campo.

Assim, o estudo teve como ponto de partida a delimitação do tema a ser pesquisado, observando a lacuna existente para propor algo novo. Neste processo também foram especificados os passos que seriam dados durante a pesquisa. Em seguida, o material teórico, resumido a livros e artigos científicos, foi selecionado por meio de critérios de inclusão para a formação da fundamentação teórica.

O passo subsequente foi a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFS para obter a aprovação e realizar a coleta de dados junto a crianças na Escola Estadual Jacintho de Figueiredo Martins, situada no município de Aracaju/SE – o locus e os procedimentos adotados na pesquisa estão descritos na seção Metodologia. A coleta foi iniciada somente após a aprovação, e contou com as etapas de ajustes de disponibilidade das aulas com a professora regente, autorização de participação via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) e, por fim, duas etapas de coleta de dados para análise.

Para fins de organização, a presente dissertação está dividida em seis seções: na primeira é realizada a apresentação da proposta geral do trabalho indicando o contexto teórico relacionado ao tema, a justificativa das escolhas, questões de pesquisa e motivações; na segunda, as bases teóricas que sustentam a discussão acerca da compreensão leitora e leitura argumentativa são apresentadas; na terceira seção, os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa são explicitados; na quarta, expõem-se os resultados dos dados coletados e a proposta de análise; na quinta, são tecidas as considerações finais; por último, as referências bibliográficas mencionadas neste trabalho são apresentadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão expostos os conceitos teóricos utilizados como base para construção do pensamento, ponto de vista e análise desta dissertação. São apresentados, também, os principais autores, as definições conceituais utilizadas por eles e adotadas aqui, além da relação existente entre algumas delas.

2.1 Compreensão leitora

A compreensão leitora pode ser entendida como a etapa posterior à decodificação dos signos linguísticos, configurando-se como a habilidade que o leitor crítico e proficiente tem de entender o texto além daquilo que está escrito, com vistas a compreender que o sentido é mutável. Essa habilidade, no entanto, depende, em grande parte, do conhecimento prévio que o leitor carrega, de seu repertório cultural e de sua interação com a materialidade textual, pois ele precisa preencher as lacunas do texto por meio de inferências para produzir coerência ao que se lê, já que a leitura é um processo inferencial (Marcuschi, 2011; Koch; Elias, 2014). Ademais, a habilidade de compreensão “envolve processos complexos que exigem conhecimento prévio (conhecimento de mundo), conhecimento sintático-semântico e conhecimento de vocabulário. Esses processos de leitura integram-se após o reconhecimento da palavra escrita do texto” (Machado, 2018, p. 36), logo, verifica-se que esta não é uma atividade simples ou mecânica.

Trabalhos como os de Kleiman (1995; 2002) e Soares (1998) reforçam a importância de se ter um olhar para além do nível da decodificação, pois isso não é suficiente para gerar a compreensão, já que é entendida pelas autoras como uma etapa inicial do processo de leitura e faz parte da fase de alfabetização, em que se domina o sistema de escrita. É preciso pensar em letramento e ter em mente que este é o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas faz uso competente e significativo da leitura e da escrita em diferentes contextos sociais (Soares, 1998). Para refletir, partindo do ponto comum de que a compreensão se dá de forma mais complexa, esta pesquisa sustenta-se nos estudos desenvolvidos por Marcuschi (1985; 2009; 2011; 2021), em cujos debates o teórico defende uma teoria da compreensão fundamentada no conceito de inferência e detalhes sobre as várias camadas desse processo por meio dos chamados horizontes de compreensão textual. A presente pesquisa também apoia-se nos estudos de Cartwright e Duke (2021), que postulam um modelo de leitura ativa, o qual influencia diretamente na habilidade de compreensão.

Para além de definições limitantes, baseadas no ato de decodificar palavras e saber os seus significados, a compreensão leitora deve ter bases sólidas, que contemplem a visão de mundo do leitor. Com esse propósito, é preciso reconhecer que esta leitura não satisfaz as

necessidades de um leitor proficiente, o qual carece de compreender os variados sentidos do texto. É vital entender a leitura como um processo cognitivo de formação de sentidos e como uma “atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (Koch; Elias, 2014, p. 11). No entanto, os modelos de leitura incentivados nas escolas não permitem que o estudante leitor saia da sua zona de conforto e, muito menos, que desenvolva suas habilidades frente ao texto, revelando a necessidade de práticas que evoquem a autonomia e criticidade – habilidades que aparecem em destaque nos documentos regentes da educação.

Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois, o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido (Marcuschi, 2021, p. 90).

Assim, é possível perceber que práticas mecânicas de atividades de compreensão não satisfazem as demandas impostas por um texto, já que o leitor não interage somente com o que está escrito, mas com o que está a sua volta e com tudo o que ele já conhece referente ao conteúdo lido ou não. Todo leitor carrega consigo textos à parte àquele que está sendo lido e deve ser levado em consideração (Marcuschi, 2011). O fato disso não acontecer explica muitas das dificuldades encontradas nos leitores em desenvolvimento.

Consoante Melo (2022, p. 244), “a leitura, no prisma estruturalista, não estimula o aluno a um real processo de compreensão, pois se busca apenas uma cópia do que já está no texto”. Esse modelo de leitura é utilizado com frequência nas salas de aula, nele o texto serve apenas como um repositório de respostas óbvias para perguntas também óbvias. Esses tipos de atividades são erroneamente classificadas como sendo de compreensão leitora em livros didáticos e acabam fazendo parte da formação dos estudantes durante quase todo o período escolar, o que prejudica o desenvolvimento da habilidade de compreensão (Marcuschi, 2008). Assim, é necessário que o processamento da leitura ocorra de modo a cooperar para a compreensão.

2.1.1 Modelos de processamento da leitura

Cartwright e Duke (2021) apresentam a *visão ativa da leitura*, um denso conceito que considera quatro esferas importantes no processo de leitura e, consequentemente, de compreensão. Primeiramente, os autores pontuam a autorregulação como o processo do qual os outros dependem, já que este é responsável, por exemplo, pela motivação e engajamento do leitor. Essa característica da leitura ativa se conecta a outras três esferas que são o reconhecimento de palavras, o processo de transição e a compreensão da linguagem. Todas as

quatro esferas detêm uma série de construtos, termo utilizado pelos autores, que juntos funcionam e geram a visão ativa da leitura. Esse conceito surgiu com a intenção de complementar a *visão simples da leitura*, que se preocupa muito mais com a decodificação e compreensão linguística, por isso a sua designação. A visão ativa da leitura se mostra ainda mais relevante quando considera a realidade do leitor como ponto contribuinte para a compreensão:

Isto, por sua vez, abre a porta para considerar como e porquê a raça, a origem religiosa, o estatuto socioeconômico e outros fatores impactam o processo de leitura – porque as preocupações com a justiça social são relevantes, mesmo na compreensão do processo de leitura. Por exemplo, os leitores que raramente têm oportunidades de ler textos que refletem as suas origens culturais experimentarão o processo de leitura de forma diferente daqueles que têm o privilégio de uma correspondência frequente entre a sua formação cultural e o conhecimento assumido por um autor/texto (Cartwright; Duke, 2021, p. 28, tradução nossa)¹.

Ao reconhecer que a cultura e a realidade do leitor também interferem no seu processamento da compreensão leitora, os pesquisadores ratificam que algumas dificuldades de leitura são geradas pelos contextos em que autor/texto/leitor estão, ou seja, se o texto não diz respeito à realidade do leitor e aborda uma realidade muito longínqua, haverá um “desencontro entre o conhecimento assumido” (Cartwright; Duke, 2021, p. 28) pelas partes envolvidas no processo de leitura, o que, por sua vez, compromete a compreensão, impossibilitando o entendimento do texto. Além disso, o ambiente a que os leitores são expostos também pode influenciar diretamente no resultado satisfatório ou não da compreensão. Se colocados em locais barulhentos e com interferências constantes, por exemplo, o resultado dos processos não será totalmente correspondente às habilidades que os leitores podem ter e não será favorável para o desenvolvimento de cada uma.

Analisando o fato de que diversos aspectos, além da decodificação e da compreensão linguísticas, estão ligados aos complexos processos que acontecem durante a leitura e a compreensão leitora, é notório que “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva [...] é muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade” (Marcuschi, 2011, p. 90).

Dessa forma, é comum que a habilidade de compreensão seja erroneamente avaliada somente com base nos aspectos linguísticos (Cartwright; Duke, 2021) sem considerar que “a

¹ This in turn opens the door for considering how and why race, religious background, socioeconomic status, and other factors impact the reading process—why social justice concerns are relevant, even in understanding the process of reading. For example, readers who are rarely provided with opportunities to read texts that reflect their cultural background will experience the reading process differently than those with the privilege of a frequent match of their cultural background and the knowledge assumed by an author/text (Cartwright; Duke, 2021, p. 28).

compreensão de um texto varia de acordo com as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores, complexos e inter-relacionados entre si” (Elias; Kock, 2014, p. 24). Isso confirma que compreender um texto é uma atividade sociocultural, que extrapola os limites do texto, da sala de aula e, principalmente, de atividades estruturalistas que não consideram as inferências feitas durante a leitura, ela “vai sendo produzida, então, por meio de diferentes níveis de representação elaborados durante a leitura do texto” (Coelho; Correa, 2010, p. 576).

Os modelos *bottom-up* e *top-down* são pontuados em trabalhos como os de Kader e Santos (2012), Silveira (2005) e Solé (1998). Segundo as autoras, o modelo *bottom-up* se caracteriza por fazer o processamento do texto no sentido ascendente, ou seja, o leitor parte das unidades menores (letras, conjuntos de letras) para as mais amplas (palavras, frases). Nesse tipo de processamento, a compreensão parte do texto e das informações nele contidas e “provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, estando, desse modo, na dependência direta da forma” (Kader; Santos, 2012, p. 3). O *bottom-up* sugere que todas as leituras acontecem de forma mecânica, em que é criada uma tradução das informações do texto lido com interferências do conhecimento prévio. O processamento ocorre letra por letra, palavra por palavra, sentença por sentença, como se a leitura fosse baseada em um processo cognitivo de nível baixo referente somente ao léxico, onde o reconhecimento dos significados é fundamental.

Por sua vez, no modelo *top-down* o leitor utiliza seu conhecimento prévio e recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, verificando-as ao longo da leitura (Solé, 1998). Esta é feita no sentido descendente, pois parte das estruturas globais para as mais discretas e busca alcançar as expectativas criadas pelo leitor. Sendo assim, o processamento não é realizado de maneira sequencial (letra por letra).

Goodman (1976) denominou o modelo *top-down* como psicolinguístico de adivinhações. Na concepção do autor, o leitor proficiente tem a capacidade de compreender o texto a partir das antecipações ou predições daquilo que irá acontecer no texto. Dessa forma, o *top-down* caracteriza-se por ser um processo cognitivo de nível alto, pois é construído através da interpretação das ideias representadas pelo texto: o leitor estabelece os propósitos de leitura, aciona o conhecimento prévio, monitora as informações relacionadas ao texto e avalia as informações lidas (Kader; Santos, 2012).

Há, ainda, o modelo interativo de processamento da leitura, o qual parte do princípio de que tanto o conhecimento prévio do leitor, quanto as informações presentes na superfície textual são importantes componentes para gerar a compreensão do texto (Oliveira, 2013). Nesse sentido, ocorre um jogo interativo – realizado pelo leitor proficiente – de processamentos

ascendentes e descendentes simultâneos na busca do acesso ao sentido ao ler o texto. A junção dos modelos mostra que a leitura não pode ocorrer somente através da decodificação das palavras nem pode depender somente dos conhecimentos prévios do leitor, é necessária a interação entre os dois elementos, logo,

os processamentos “*top-down*” e “*bottom-up*”, deveriam ocorrer em todos os níveis de análise simultaneamente [...]. Os dados necessários para usar esquemas de conhecimentos são aceitáveis através de processamento “*bottom-up*”; o processamento “*top-down*” facilita sua compreensão quando eles são antecipados ou quando eles são consistentes com a rede conceitual do leitor. O processamento “*bottom-up*” assegura que o leitor será sensível à informação nova ou inconsistente com suas hipóteses preditivas do momento sobre o conteúdo do texto; o processamento “*topdown*” ajuda o leitor a responder ambiguidades ou a selecionar entre várias possíveis interpretações dos dados (Adams; Collins, 1979 *apud* Kleiman, 1989, p. 31-32, grifos do autor).

Visto isso, conclui-se que a compreensão leitora bem-sucedida ocorre de atividades que relacionam o processamento do texto a partir da combinação dos modelos *top-down* e *bottom-up*. O leitor proficiente é, portanto, aquele capaz de fazer uso de várias informações retiradas do texto (sensoriais, semânticas, sintáticas pragmáticas) para elaborar uma interpretação pessoal, o que gera a compreensão completa do que foi lido, dispensando uma leitura linear e meramente estrutural. Os dois modelos interagem entre si no processamento da compreensão leitora, “pois, para se fazer uma leitura, o reconhecimento das palavras precisa ser rápido e eficiente, assim como será preciso prever o que irá aparecer no texto” (Kader; Santos, 2012, p. 5).

2.1.2 Leitor decodificador, cooperativo e crítico

Ao analisar alguns dos procedimentos de leitura, faz-se necessário distinguir e apresentar os tipos de leitores mais utilizados na literatura. Baseando-se nos estudos de Koch (2014; 2022), Leffa (1996) e Solé (1998), são identificados três tipos de leitores, os quais podem ter mais de uma nomenclatura: *passivo/decodificador*, *interativo/cooperativo* e *proficiente/crítico*. Este primeiro, *passivo/decodificador*, segundo Koch (2014), é o estágio inicial no processo de leitura, no qual o leitor se concentra na identificação de letras, sílabas, palavras e frases – ratifica-se que a decodificação é a primeira etapa de um grande e complexo processo de leitura e deste ela é parte integrante para que se alcance a compreensão em seus níveis mais elevados, por isso é importante, ainda que não garanta a compreensão leitora.

O segundo tipo, *interativo/cooperativo*, é aquele que consegue interpretar o texto com base nos seus conhecimentos prévios, vai além do que está escrito por meio de inferências, conectando as ideias e usa estratégias de leitura para cumprir objetivos práticos. É aquele que compreende e utiliza a leitura no seu dia a dia. No entanto, esse leitor ainda não consegue

identificar a intencionalidade do autor e, por meio disso, tecer uma análise crítica ao se posicionar diante do texto (Koch, 2014; Leffa, 1996; Solé, 1998). Esse tipo de leitor não é difícil de ser percebido em salas de aula, é o chamado leitor funcional.

O leitor *proficiente/crítico* é aquele que consegue, por exemplo, fazer uso consciente de processamentos de leitura independentemente do tipo textual. Este é o que adota estratégias metacognitivas para planejar, monitorar e avaliar a sua leitura, além de interpretar criticamente e adaptar sua leitura ao objetivo proposto (Solé, 1998). O leitor *crítico* é também atento, pois consegue ir além da interpretação ao realizar questionamentos e análise dos discursos e pontos de vista presentes no texto, atentando-se para possíveis manipulações. Mantém, com isso, uma postura ativa e reflexiva diante do que é lido, levando em consideração o contexto social, político e ideológico do texto (Koch, 2014; Leffa, 1996). Como consequência desta postura frente ao texto, o leitor *crítico* é capaz de assumir uma posição contrária ou favorável com base não somente no que interpretou, mas também na sua análise.

2.1.3 Tipos de inferências e sua importância no processo de compreensão leitora

Marcuschi (2011) pontua a teoria da compreensão, que pondera três noções como mais significativas para o entendimento desse processo, destacando língua, texto e inferência. Além disso, neste mesmo trabalho o autor indica a importância que os tipos de questões têm em atividades de compreensão. Esses dois elementos são de grande interesse para a presente pesquisa, pois se acredita que as inferências feitas durante a leitura argumentativa são a representação da compreensão do discurso efetivada de modo crítico e as questões elaboradas e utilizadas no protocolo auxiliam esse processo de maneira precisa. Para língua, o autor destaca o fato de que esta não é apenas um “sistema de sinais autônomo, sem história e fora da realidade social dos falantes” (Marcuschi, 2011, p. 91), mas, ao contrário disso, trata-se de um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo variável em relação ao tempo e falantes, dependente do contexto e que se manifesta no seu funcionamento.

O texto é um evento ou ato comunicativo, uma proposta de sentido aberta para as diversas recepções dos leitores e não apenas um produto retilíneo, cujo centro é o autor, utilizado somente para responder a questionários. Assim, a construção do sentido a partir da leitura é essencial para entender que “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (Marcuschi, 2011, p. 93).

Ademais, a inferência é colocada como ponto crucial e fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora, pois, por meio dela o leitor faz o movimento de

prover contexto para integrar informações e estabelecer fluidez, ao texto ao suscitar a coerência. Dessa maneira ela ajuda no processamento do texto, deixando claro que

na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por informação, mas também o que vem a ser contexto. Diante do exposto, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto (Marcuschi, 2011, p. 95).

Diante disso, e considerando que compreender é inferir, percebe-se o papel central que as inferências ocupam neste processo, o qual se caracteriza como “construtivo, criativo e sociointerativo” (Marcuschi, 2011, p. 94). Ao fazer inferências o leitor traz à tona outras informações que não estão disponibilizadas no texto, suplementando o texto lido. Nesse procedimento são utilizados aspectos de diversos contextos, como o sociocultural, o econômico, os conhecimentos e experiências, crenças e outros aspectos que integram o mundo do leitor para complementar a sua compreensão. Logo, pode-se afirmar que, ao realizar inferências, o leitor tem a possibilidade de organizar os sentidos presentes no texto. Por meio da leitura ativa, o leitor também se torna ativo e consegue incluir sua visão de mundo naquilo que se lê.

Por fim, Marcuschi (2011, p. 97) reconhece a compreensão como um processo complexo que envolve várias camadas e que é dividido em: *processo estratégico* – afirma que a compreensão não está sujeita a um conjunto de regras formais; *processo flexível* – afirma que ela não possui um caminho único e pode partir de movimentos globais ou locais; *processo interativo* – a compreensão não é unilateral, permite negociação, é co-construída; *processo inferencial* – diz respeito ao fato de que a produção de sentido se dá por diversas procedências e não apenas por decodificação e identificação do que é explícito. Dessa forma, a compreensão leitora caracteriza-se como “uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida”.

Como visto anteriormente, a teoria da compreensão aqui adotada está baseada na máxima de que compreender é inferir (Marcuschi, 2011), tratando-se de um processo construtivo e sociointerativo que envolve a criatividade. Dessa forma, o sentido obtido com a leitura não se encontra somente no texto, no leitor e nem no autor, e sim interação entre os três e se caracteriza como o efeito de uma negociação.

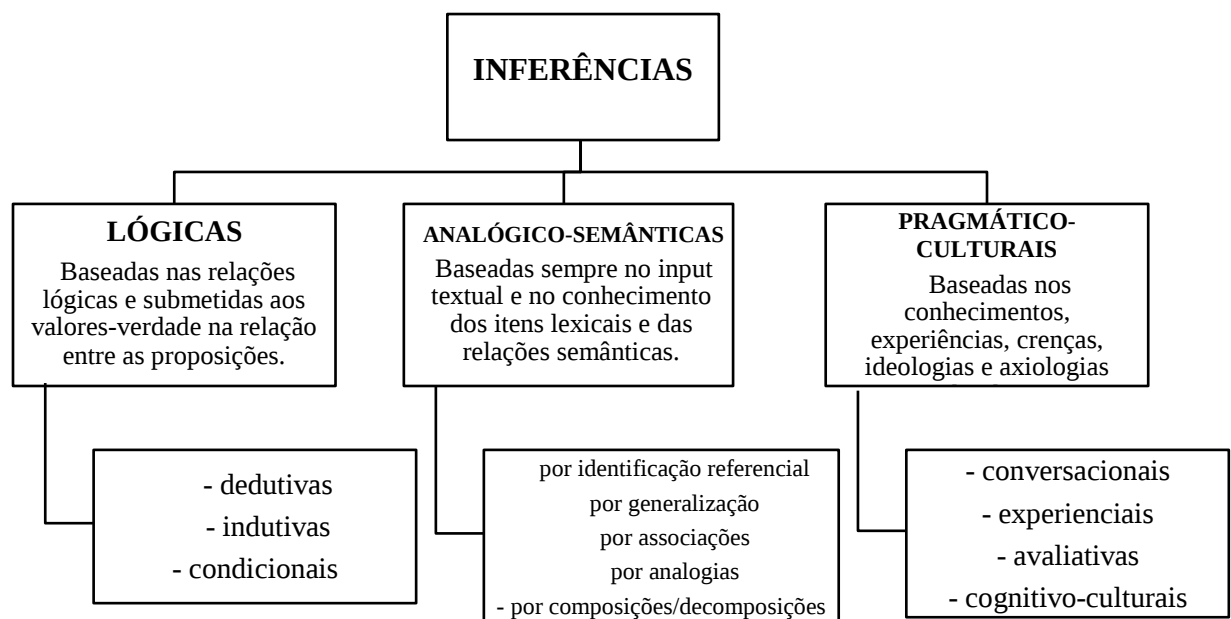
A geração de inferências é um processo fundamental na leitura. Nenhum texto traz todas as informações de que o leitor precisa para compreendê-lo. É preciso que o leitor o complete com informações que não estão explícitas nele. Sendo assim, o bom leitor é aquele capaz de construir uma representação mental do significado do texto, estabelecendo as relações entre

as partes deste, e de relacioná-lo com conhecimentos previamente adquiridos. Isto é, o bom leitor é capaz de fazer inferências de diversos tipos e graus de complexidade (Coscarelli, 2003, p. 31).

A partir disso, entende-se que inferir faz parte do processo de construção de sentido, sendo uma das peças mais fundamentais para que isso aconteça. Quando o leitor não tem habilidades que ultrapassem o nível de decodificação, o trabalho de inferir se torna muito difícil, quase impossível, o que prejudica a compreensão do texto. Marcuschi (1985) pontua o fato de que existem variados tipos de inferências, desde as que são requisitadas pelo texto até as não-autorizadas. Além disso, o autor conceitua a inferência como uma “operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas”. Quanto às proposições, as dadas e as inferidas, ambas devem manter relações passíveis de identificação (Marcuschi, 1985, p. 101).

Assim, ao observar as colocações de Marcuschi (1985), conclui-se que para compreender é necessário inferir e, com isso, tecer o sentido do texto partindo do próprio texto e acrescentando informações que estão fora dele, fazendo com que o leitor tenha uma relação de interação não somente autor/texto/leitor, mas com suas experiências de vida, com seu contexto social, suas concepções pessoais, demonstrando o caráter construtivo que tem esse processo. Com base nisso, o autor oferece um panorama de classificação de inferências que são utilizadas tanto em atividades mecânicas diárias quanto na leitura.

Figura 1- Tipos de inferências



Fonte: Marcuschi, 1985.

O primeiro tipo de inferência é utilizado em ações automáticas da vida diária e não é explicitado em texto por obter resultados mais óbvios. O segundo, as analógico-semânticas, são utilizadas na vida cotidiana. No entanto, na leitura de textos, o que mais se faz presente é o tipo de inferência pragmático-cultural, estas se referem aos conhecimentos pessoais, às crenças e às ideologias dos indivíduos (Marcuschi, 1985).

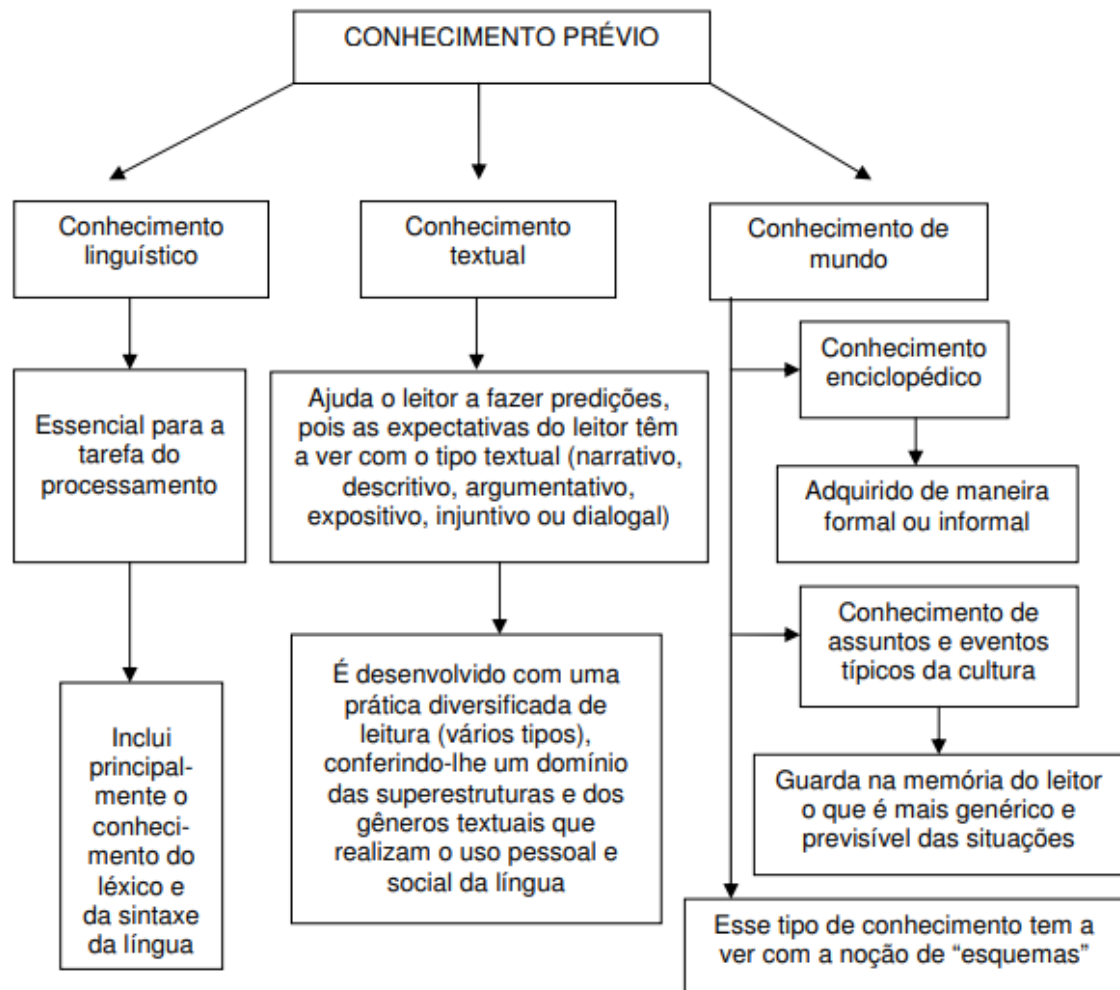
Trabalhar o leitor (o aluno) numa perspectiva crítica, desenvolvendo nele capacidade de raciocínio para além da contextualização cognitiva estrita. Só assim surgirá o leitor crítico capaz de processar o texto em qualquer circunstância, sem estar investindo apenas sua subjetividade. Isto significa, pois, que num primeiro momento deve-se ter o máximo respeito pelo leitor que se tem pela frente e, num segundo momento, deve-se partir para um trabalho efetivo e crítico junto a este leitor, para que ele se liberte pelo menos dos elementos puramente idiossincráticos (Marcuschi, 1985, p. 121).

É necessário que o leitor chegue até essa consciência destacada pelo autor. Para isso, torna-se indispensável salientar que as inferências surgem durante a leitura de forma complexa, sendo fundamental que o leitor tenha um olhar crítico sobre o texto, não operando apenas no nível de decodificação e reconhecimento do léxico. Trata-se mais de uma tentativa de extrair as intenções pretendidas pelo autor, por isso as inferências lógicas não funcionam aqui. O texto deve ser entendido como uma atividade comunicativa na qual não há padrões de acertos pré-moldados para a leitura, sendo o leitor o responsável por atribuir sentido à leitura a partir de sua própria história.

2.1.4 Importância do conhecimento prévio e memória de trabalho na constituição da compreensão leitora

Kleiman (2002, p. 13) pontua que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Dessa forma, o ato de ler, interpretar e compreender a leitura é um processo intrinsecamente ligado ao saber do leitor, àquilo que ele conhece e vive como sua realidade, já que dessa forma ele consegue inferenciar sobre o tema lido. Assim, o conhecimento prévio assume papel central neste processo.

Figura 2 – Tipos de conhecimento prévio



Fonte: Ferreira, 2009, p. 56.

Vê-se, então, a existência de três tipos de conhecimentos prévios que podem influenciar diretamente na compreensão leitora. O primeiro diz respeito ao conhecimento linguístico, o qual desempenha papel fundamental no processamento do texto porque se trata do conhecimento implícito do falante nativo que possibilita a comunicação entre falantes de uma mesma língua; envolve elementos variados, como pronúncia, vocabulário, regras e uso da língua.

O segundo conhecimento apresentado aqui é o textual, o qual se refere ao conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Esse conhecimento pode ser classificado de modo estrutural a partir dos tipos textuais, pois existem gêneros com mais de um tipo (Ferreira, 2009). Ele é apreendido por meio da prática de leitura e é dessa maneira que se torna possível identificar as estruturas contidas em cada texto e, assim, classificar o seu tipo, considerando o fato de que muitos textos apresentam mais de uma estrutura, como, por exemplo, “o caso da carta pessoal,

que pode conter uma sequência narrativa (conta uma historinha), uma argumentação (argumentar em função de algo) [...] e assim por diante” (Marcuschi, 2003, p. 25).

O terceiro tipo de conhecimento prévio é o de mundo, adquirido formal e informalmente. Esse conhecimento abrange habilidades simples, como saber quantas horas tem um dia, ou o significado de sentido horário e anti-horário. Esse domínio é colocado em prática na leitura quando o leitor resgata na memória informações relacionadas ao assunto em questão tratado no texto. Para Rumelhart (1981), esses conhecimentos ficam armazenados na memória em forma de esquemas, e essa organização facilita a utilização do conhecimento em momentos específicos. São os chamados *scripts* (Ferreira, 2009) consultados na memória de trabalho que geram a realização de inferências durante a leitura. O leitor proficiente tem a habilidade de buscar e relacionar essas informações ao texto para, dessa forma, estabelecer sentido entre o texto e a vida (Koch, 2014; Marcuschi, 2011).

A partir do proposto anteriormente, percebe-se a significativa importância da memória de trabalho no processamento da leitura, no resgate dos conhecimentos prévios e na proposição de inferências, além de ser utilizada no modelo de protocolo verbal adotado para esta pesquisa. Definida como a “parte de sistemas cerebrais diversos e complexos capazes de armazenamento temporário e manipulação de informações durante a realização de operações cognitivas diversas” (Rodrigues, 2001, p. 125), é nela que as informações, que surgem durante uma leitura, ficam armazenadas, prontas para gerar sinapses que trabalham em busca do sentido do texto.

De acordo com Rodrigues (2001, p. 128-129), a memória de trabalho é composta por três subsistemas: *notebook* visual e espacial, central executiva e *loop* fonológico. A central executiva é responsável por regular o fluxo de informação dentro da memória de trabalho, além disso, integra os dados mantidos neste sistema com informações provenientes de outras estruturas de memória. Por fim, também atua tanto no processamento como no armazenamento de diferentes tipos de informação na memória de trabalho, interagindo de forma constante com os demais subsistemas que a compõem. Enquanto isso, o *loop* fonológico é o responsável pela “representação mental de material linguístico – apresentação fonológica de uma determinada palavra, por exemplo; o *notebook* visual e espacial responsabiliza-se pelo processamento e manipulação de informações visuais – manter informações ativas na memória durante a leitura de um mapa, por exemplo” (Rodrigues, 2001, p. 129).

Logo, a “habilidade para integrar ideias, a fim de desenvolver uma compreensão do material escrito, necessita tanto do armazenamento quanto do processamento, isto é, as informações prévias devem ser mantidas na memória, enquanto a nova informação é codificada e integrada” (Faria; Mourão Júnior, 2013, p. 291). A leitura exige um processamento complexo

e integrado aos conhecimentos que o leitor carrega consigo para produzir sentidos que, por sua vez, estão diretamente ligados à cultura, à realidade, à visão de mundo desse leitor. Por fim, nota-se que o processo de gerar compreensão de um texto perpassa muitos níveis até que seja efetivado pelo leitor, que deve ser proficiente e crítico capaz de perceber os movimentos feitos durante a leitura, com vistas a apreender todas as informações, produzindo o sentido mais adequado.

2.2 Argumentação e leitura argumentativa

2.2.1 Argumentação na perspectiva interacional

Ao longo do tempo, a argumentação foi teorizada por diversos autores em muitas respectivas desde Aristóteles, no século IV a.C., com a Retórica Clássica. A argumentação, hoje, pode ser analisada a partir de muitos prismas, como através da língua por meio de Drucot; com os estudos de Amossy sobre discurso; por meio da pragma-dialética de van Eemeren e Grootendorst, por exemplo (Grácio, 2010). Ao que concerne a esta pesquisa, o conceito dialogal da argumentação postulado por Plantin (2010 [1996]) e discutido por Grácio (2010; 2013a; 2013b; 2016) é o que mais se adéqua em razão dos propósitos aqui instituídos. Assim, entende-se que

a argumentação se instaura efetivamente a partir de uma **oposição de pontos de vista**, num quadro **interacional**, a partir de uma **questão argumentativa** - suscitada por uma estase (ou **conflito de opiniões**) [...] É importante lembrar que, para Plantin (2008a), a argumentação se localiza em um espaço organizado pela tensão entre o **trabalho enunciativo** e o **trabalho interacional**. Assim, para o autor, um locutor constrói uma intervenção contínua, planejada, na qual conecta argumentos – ou boas razões – na construção de seu ponto de vista tido como perfeitamente coerente. [...] Nesse sentido, aquele que argumenta lança um olhar crítico sobre o mundo e instaura uma questão que busca o debate, um debatedor e até um auditório (Emediato; Damasceno-Moraes, 2022, p. 200, grifo nosso).

A partir disso, vê-se que a argumentação acontece em situações de interação em que há pontos de vista conflitantes, os quais surgem de uma questão argumentativa. Aqui a interação entre os sujeitos do discurso é essencial, garante que a situação argumentativa aconteça. Grácio (2016, p. 28), ao tratar da argumentação na interação, diferencia o discurso *monogerido* e o *poligerido*. O autor faz esta distinção por defender que a situação de argumentação somente acontece quando os envolvidos estão interessados no resultado, dessa forma será considerada uma atividade conjunta. Assim, o discurso *monogerido* é caracterizado pela unilateralidade comunicativa, ou seja, “vai do orador para o auditório” sem carência de respostas; por outro lado, o discurso *poligerido* é “essencialmente dialogal e multilateral”, pois o discurso depende da existência do outro para acontecer e ter sentido.

Sabendo disso, a noção de interação aqui assumida se relaciona com o caráter social que existe na argumentação. Partindo da noção bakhtiniana, pode-se afirmar que esta interação está ligada ao social – interações sociais – de maneira ampla, que envolve situações enunciativas, processos dialógicos, gêneros discursivos. A interação está na linguagem e esta, por sua vez, está no mundo, além disso, para o autor, o sentido da palavra surge na interação entre falante e ouvinte/leitor (Bachtin, 1981). Morato (2004, p. 323) destaca que “não há possibilidades de linguagem fora de processos interativos humanos”. Em concordância com essa afirmação, a abordagem interacionista de Vygotsky (2000 [1934]) concebe a interação como base da construção de conhecimento e da duplicidade da natureza da linguagem, a qual existe no cognitivo e no social, sendo a cognição definida como “um conjunto de várias formas de conhecimento” que não é totalizado pela linguagem, mas que está sob sua responsabilidade. Visto isso, fica claro que

interação é a ideia de ação conjunta (seja conflituosa, seja cooperativa) que coloca em cena dois ou mais indivíduos, sob certas circunstâncias que em muito explicam seu próprio decurso. Enquanto categoria de análise, a interação permite que se discutam, pois, a qualidade e a circunstância da reciprocidade de comportamentos humanos diversos, em variados contextos, práticas e situações (Morato, 2004, p. 316, grifo nosso).

Plantin (2010 [1996], p. 19) aponta que o “o estudo da argumentação tem por objeto a situação dialógica, o debate, a conversação”, dessa forma, o aspecto conflituoso e social é inerente à argumentação e, também, à interação. Com base nisso, Grácio (2010, p. 333; 2013b, p. 47) define a argumentação como uma “disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão”. O autor desmembra esta definição em suas obras a fim de destacar que a argumentação somente acontece quando há oposição entre os sujeitos participantes da argumentação.

Nesta conceitualização, a disciplina é entendida como a capacidade de focalização e coordenação discursiva durante as situações argumentativas (caracterizadas pelo confronto de dois pontos de vista sobre uma questão); a crítica se refere à construção da oposição discursiva, do desenvolvimento e da progressão; a leitura e a interação são definidas conjuntamente, pois a leitura se refere à análise e se relaciona com a interação, para explicar o caráter dinâmico e tensional; perspectiva é o que está em causa nas argumentações; o assunto em questão é o que origina a situação argumentativa e é também o que será tematizado por meio das distintas perspectivas.

Frente a uma situação argumentativa, naturalmente, participam os sujeitos denominados

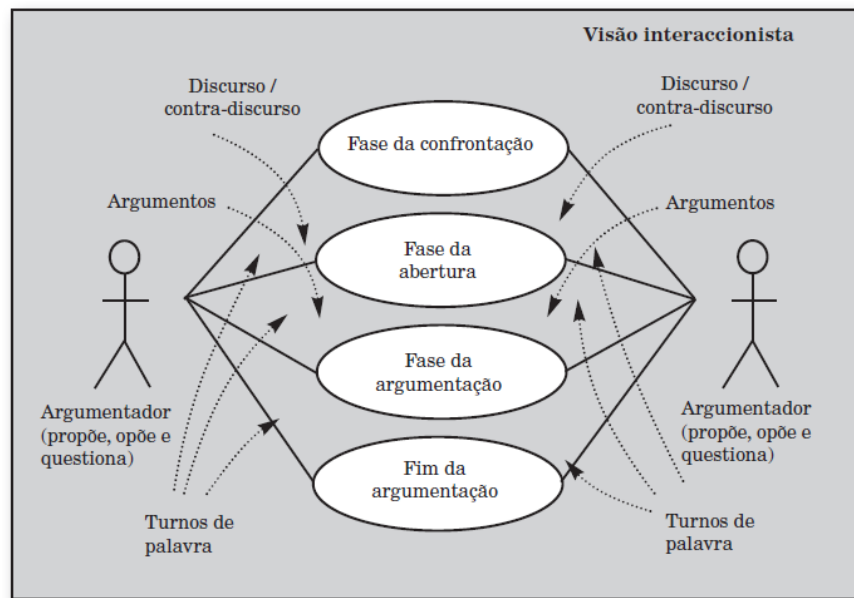
por Plantin (2010 [1996]) como Proponente, Oponente e Terceiro. Esses são papéis actanciais que interagem entre si no modelo dialogal e sugerem a existência de uma proposição, uma oposição e um julgamento. O Proponente é aquele que oferece uma proposição baseada no seu ponto de vista; Oponente é “o interlocutor, que coloca em dúvida a proposição avançada pelo Proponente e lhe opõe um contra-discurso” (Plantin, 2010 [1996], p. 22); o Terceiro apresenta um novo discurso através da dúvida ou de questionamentos (Azevedo; Monte; Reis, 2021). Para ocupar esses papéis, que atuam de forma bem definida, é preciso se utilizar do que enfatiza Grácio (2010) quanto à leitura crítica, pois é indispensável entender toda a situação na qual a argumentação está envolvida e para isso faz-se uma leitura dos próprios pontos de vista e dos outros participantes da situação argumentativa.

É fulcral salientar que a argumentatividade difere da argumentação, visto que a primeira é inerente aos discursos, a saber que nestes não existe neutralidade. Enquanto a segunda é entendida como “uma interação que tem na sua base uma situação de argumentação” (Grácio, 2016, p. 31) e é caracterizada principalmente pela oposição entre discursos que se tornam interligados a partir da interação. Assim, a argumentatividade está ligada aos enunciados e discursos “sem que haja meios para avaliar argumentos” (Grácio, 2010, p. 247), enquanto que para a argumentação “não basta produção discursiva, mas é também necessária a tematização poligerida da divergência” (Grácio, 2016, p. 32).

A argumentação — que distinguimos da argumentatividade inerente ao uso da linguagem — tem assim, como sua unidade de abordagem, não a proposição, o raciocínio, a inferência, os actos de fala ou o contexto de diálogo, mas o *assunto em questão*. Originando-se numa *stasis*, o acto de configurar um assunto começa na seleção das questões consideradas como relevantes para o abordar (Grácio, 2010, p. 335, grifo do autor).

Entende-se, então, que a proposição, tratada por Plantin (2010 [1996]), ocorre depois do surgimento do *assunto em questão*, apresentada por Grácio (2010; 2013b). Esta colocação se justifica por meio da observação de que o assunto em questão é “o polo em torno do qual se verifica a divergência de perspectivas” (Grácio, 2013b, p. 48) e tal aspecto deve acontecer antes da proposição, o que para Plantin (2010 [1996]) é uma *oferta* feita pelo Proponente. Logo, somente existe argumentação quando a oferta é aceita e as perspectivas são confrontadas com argumentos dotados de valores. Com o assunto em questão, um *tema* é selecionado e ocorre, então, a *tematização* “porque a questão proposta *orienta* o tipo de discussão que pode ser realizada” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 46). Desse modo, outros temas possíveis são retirados do foco e a questão colocada pode ser tratada com profundidade. Grácio (2010) apresenta um esquema que traduz essa dinâmica entre estes elementos. Para o autor, uma situação de argumentação – naturalmente interacional – pode ser desenhada da seguinte forma:

Figura 3 – Uma abordagem interacionista da argumentação



Fonte: Grácio, 2010, p. 261.

Os argumentos que envolvem essas práticas argumentativas, por sua vez, recebem algumas classificações na literatura, todavia são adotados, aqui, os sugeridos por Toulmin, Rieke e Janik (1984) (*apud* Plantin, 2010 [1996]). Para os referidos autores, os argumentos são classificados pela *analogia*, *generalização*, *classificação*, *autoridade*, *causa*, pelo *grau*, *dilema*, *opostos* e *signo*. Além disso, eles são produzidos com base em premissas (ou seja, justificativas e podem ser introduzidas através de operadores argumentativos como: porque, já que, visto que, uma vez que etc.) e conclusões (geralmente introduzidas por operadores como: portanto, logo, dessa forma, visto isso etc.).

Azevedo *et al.* (2023) salientam a importância da noção de premissa e conclusão para identificar as práticas sociais argumentativas em que a argumentação pode acontecer, destacando dois tipos: a argumentação epistêmica e a prática. Ou seja, quando se argumenta com o outro acerca de ideias diferentes a respeito de qualquer assunto disputável, participa-se de uma argumentação epistêmica e, quando o objetivo na argumentação é chegar a uma decisão comum para todo o grupo, esta é uma argumentação prática (Azevedo *et al.*, 2023, p. 63). Este jogo argumentativo, promovido pela interação entre os participantes voluntariamente envolvidos, contribui para a construção de conhecimento devido à análise dos discursos envolvidos. A argumentação assume, desse modo, um caráter epistêmico e pedagógico, ambos tratados por Leitão (2007, p. 87), ao afirmar que a argumentação é

uma atividade discursiva privilegiada em relação ao processo de construção do conhecimento, porque, nela, o argumentador é confrontado com perspectivas

alternativas (dúvidas, críticas, argumentos contrários) às quais precisa responder. A necessidade comunicativa de responder avaliativamente à oposição (no sentido bakhtiniano do termo) compele o indivíduo à revisão de suas próprias perspectivas sobre o tópico discutido, gerando, desta forma, oportunidade para mudança. Propõe-se ainda, no plano metodológico, que a análise dos movimentos argumentativos de 1-formulação e/ou justificação de um ponto de vista, 2-consideração de elementos de oposição e 3-resposta à oposição constitui o requerimento analítico mínimo (unidade de análise) necessário à captura da (re)organização do conhecimento que a argumentação desencadeia.

A capacidade de avaliar criticamente o discurso do outro e o seu próprio discurso considerando o outro pode ser gerada por meio do ensino da argumentação. Como visto acima, revela-se demasiado importante ao considerar a necessidade de formar cidadãos críticos capazes de fazer a diferença na sociedade em que vivem (Brasil, 2017). Grácio (2022) e Azevedo *et al.* (2023) analisam e apresentam questões que exemplificam a vil necessidade do ensino da argumentação, não apenas por ser mencionada pelos documentos da educação, mas porque “ensinar a argumentar favorece os processos de reflexão e de construção do conhecimento, pois a necessidade de responder a uma oposição desencadeia mecanismos cognitivo-discursivos essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 131). A sociedade contemporânea é facilmente envolvida por conteúdos da internet sem ao menos saber da sua origem ou objetivo. Este é apenas um exemplo da falta de criticidade instaurada na grande massa, e se estende até às escolhas políticas, tornando essa lacuna ainda maior.

Ao possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico, o caráter democratizador da argumentação torna-se visível, uma vez que “a prática da argumentação e o seu ensino encontram guarida em espaços de liberdade e de valorização da educação emancipatória, valores estes que devem ser conquistados por meio do enfrentamento político, moral e ético” (Piris, 2021, p. 137). A argumentação, a partir da abordagem interacionista, constitui a base adequada para o desenvolvimento do conceito de leitura argumentativa, posto que a interação está presente no cerne dos dois objetos de estudo, por meio da qual se constitui o conhecimento.

2.2.2 Leitura argumentativa

A leitura argumentativa é entendida aqui a partir dos trabalhos de Azevedo, Monte e Reis (2021), Azevedo, Batista e Hora (2024) e Grácio (2010; 2013a). Os autores concordam entre si quando destacam o fato de que a leitura argumentativa acontece através da interação com o discurso do outro, ou seja, tem caráter social. Assim, esse conceito é concebido como um tipo de leitura crítica (Grácio, 2013a) realizada em sociedade e que “solicita dos sujeitos

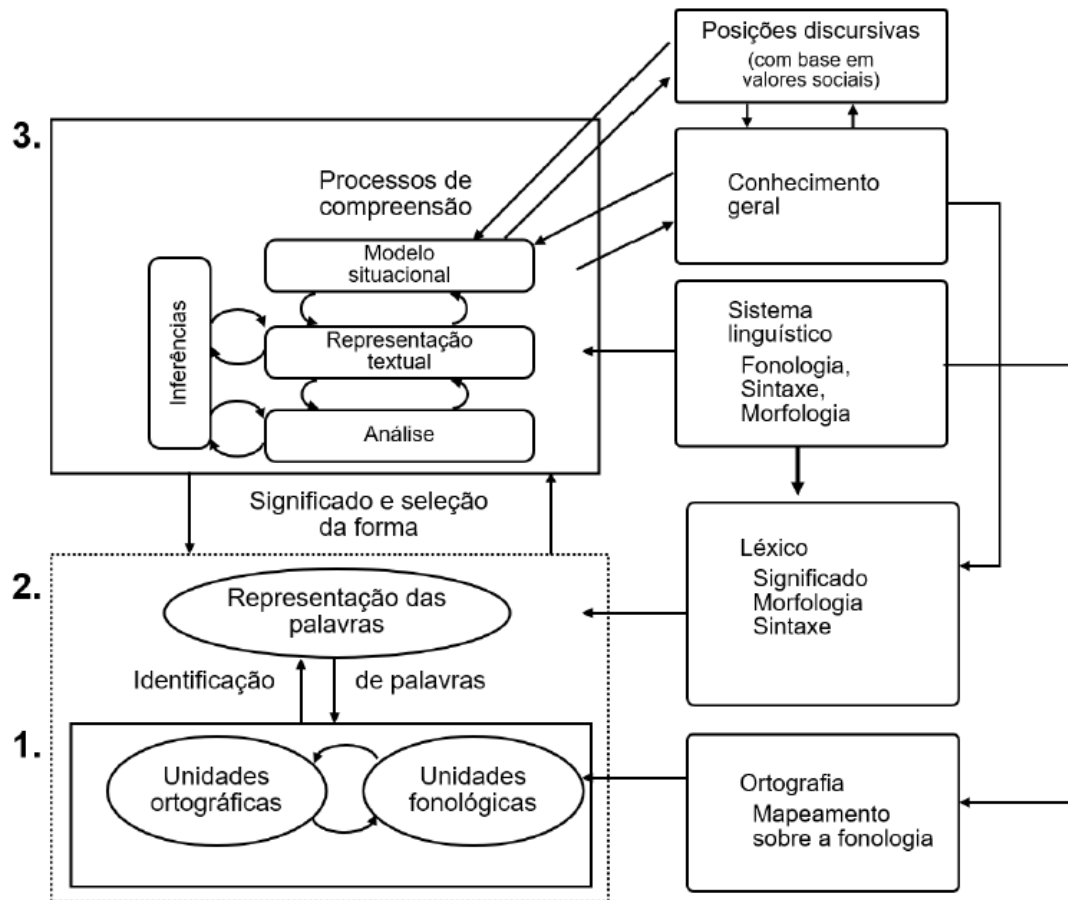
compreender as posições enunciativas, os argumentos construídos por meio de diferentes recursos (lógicos, linguísticos, semióticos etc.), por exemplo, depreendidos através da compreensão dos discursos” (Azevedo; Monte e Reis, 2021, p. 111).

De acordo com Azevedo, Batista e Hora (2024, p. 84), esse tipo de leitura está alinhado aos estudos referentes à compreensão leitora, visto que, “para analisar as posições enunciativas assumidas pelos participantes da argumentação”, torna-se necessário analisar também a construção dos pontos de vista envolvidos, os tipos de argumentos utilizados para sustentar as oposições, recurso linguístico-discursivo utilizado para persuadir e/ou convencer o outro. Enfatizam, ainda, que a leitura argumentativa está ligada a situações comunicativas que são determinadas por muitos fatores, como relações sociais e culturais, momento histórico, pelo objetivo da leitura, entre outros fatores, e isso garante o seu caráter interacional, entendendo, também, que nenhuma leitura acontece de modo individual.

Não se trata, então, de decodificar palavras, mas sim da capacidade de interpretar e criar discursos de maneira crítica, ou seja, analisando o discurso do outro e até mesmo o seu próprio discurso. Depreende-se, assim, que a leitura crítica é dotada de interpretação e análise e, com isso, requer que o leitor identifique o assunto em questão no texto, os pontos de vista que a partir dele são expostos, os argumentos que baseiam esses pontos, suas relações e oposições, além de assumir uma posição diante do texto. Trata-se, então, de uma prática complexa que requer a mobilização de múltiplos recursos linguístico-discursivos, cognitivos, sociais que determinam os diferentes modos de ler (Kleiman, 2004).

Essa prática não está ligada apenas a textos escritos, já que se associa a diferentes situações comunicativas, é uma forma complexa de ler o mundo em suas mais diversas situações que implicam a interação e avaliação de pontos de vista, levando em conta as experiências dos participantes envolvidos. Considerando que o processo de compreensão desse tipo de leitura requer a mobilização de um variado conjunto de habilidades, Azevedo, Monte e Reis (2021) assumem que o leitor precisa dominar desde o processamento das palavras e sentenças até a análise semântica do conteúdo para que possam compreender o texto em sua totalidade. O esquema abaixo, produzido pelas referidas autoras, desenha esse processo complexo:

Figura 4: Esquema de compreensão de leitura



Fonte: Azevedo; Monte; Reis, 2021, p. 112.

Como visto na representação, a complexidade do processo de leitura é verificável através do entrelace dos três aspectos da leitura. Para que o leitor produza sentido durante a prática da leitura argumentativa, é preciso que ele identifique as palavras atribuindo-lhes sentido a partir da sua representação, é a partir disso que o processo de compreensão se inicia, com criação de inferências. A leitura argumentativa é um sistema totalmente interligado no qual o leitor precisa mobilizar seus conhecimentos de forma conjunta para alcançar uma análise crítica daquilo que está em jogo na situação argumentativa.

Segundo Azevedo, Monte, Reis (2021, p. 112), no nível cognitivo há que se organizar as representações produzidas no nível cognitivo (1), para essa organização será necessário pensar de maneira analítica acerca daquilo que foi identificado; no nível comunicativo (2) é preciso analisar o modelo situacional; no nível discursivo ocorrerá “a construção de inferências a partir das posições apreendidas da compreensão do texto, considerando os valores axiológicos em circulação em sociedade ou assumidos pelo sujeito” (3). Esses são processos pouco percebidos em que leitores *passivos/decodificadores*, visto que estes estão no estágio

inicial e ainda não conseguem alcançar a compreensão.

O conceito de leitura argumentativa dialoga também com o que aponta Marcuschi (1985), quando este propõe que o leitor necessita ser crítico ao realizar uma leitura, se o objetivo final for o de alcançar a compreensão do texto. É sabido que tal concepção depende do ato de conceber a leitura como uma prática social (Azevedo; Monte; Reis, 2021; Kock, 2014) e o texto como uma situação comunicativa (Marcuschi, 1985), sem ignorar o fato de que, para compreender um texto, o leitor é influenciado pelo meio no qual está inserido, por sua cultura, além de fazer uso de suas experiências pessoais e de seu conhecimento prévio. Posto isso, será possível, então, considerar os aspectos que circundam a leitura argumentativa e os sujeitos nela envolvidos .

O aspecto social, intrínseco à leitura argumentativa, revela o seu caráter democratizador – assim como na argumentação – que, por sua vez, tem a capacidade de possibilitar a independência do sujeito por meio da criticidade desenvolvida no processo de leitura. Como a prática da leitura argumentativa está ligada a textos que circulam em sociedade, é preciso mobilizar capacidades de vários níveis, com isso, o sujeito deve “orientar o raciocínio de maneira analítica; processar as palavras e sentenças que constituem os discursos, realizando uma análise semântica e gramatical dos elementos presentes neles” (Azevedo; Batista; Hora, 2024, p. 84). Esse movimento cognitivo complexo torna a leitura analítica e crítica e resulta na dificuldade de alienação do sujeito a discursos falaciosos e tendenciosos que também estão em circulação, tornando-o autor do seu próprio discurso.

Assim como com a argumentação, o ensino da leitura argumentativa também é necessário e pode ser aplicado em todos os níveis escolares, posto que ambos têm a capacidade de desenvolver o senso crítico e analítico dos estudantes – capacidades cobradas por documentos da educação, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Azevedo e Tinoco (2019, p. 23), com base no conceito de projeto de letramento de Ângela Kleiman, afirmam que essas práticas de ensino precisam se comprometer a promover produções discursivas em que os sujeitos se posicionem frente a “temas controversos, em situações de linguagem não simuladas pela escola, mas de embate real, entrelaçadas pelas estruturas político-econômicas e suas relações de poder”. Quando se trata de produções orais e escritas na escola, os temas e situações propostos são comumente genéricos e não se aplicam ao cotidiano prático dos estudantes, o que implica dificuldades de interpretar, compreender e criticar.

Com isso, queremos dizer que o ensino da argumentação, por meio de projetos de letramento, decorre de uma situação da vida cotidiana relevante para os sujeitos, marcada pelos elementos constitutivos da esfera social: aspectos econômicos, políticos, legais, relações de poder e espaços de contestação que podem estar fora da

esfera escolar. Em síntese, essa proposta de ensino de argumentação implica a tomada de posição frente a outro(s) interlocutor(es), ou seja, uma análise cognitiva e discursiva, após o exame crítico da(s) problemática(s) cotidianas em discussão, eventualmente em disputa (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 23).

O indicado acima pelas autoras pode ocorrer também com a leitura argumentativa em virtude da multimodalidade presente nos textos, pois esta característica decorre do fato de que um texto é composto por muitos aspectos distintos e o leitor precisa atentar-se a cada um deles para compreendê-lo e produzir sentido por meio da leitura (Azevedo; Batista; Hora, 2024). À medida que se compreende um texto e os pontos de vista presentes por meio do discurso em que está inserido, o leitor deve assumir uma posição e elaborar os seus pontos de vista baseado na sua análise. Dessa forma, a leitura argumentativa é efetivada.

Essas capacidades complexas envolvidas nos atos de argumentar e de ler de modo argumentativo foram postuladas por Azevedo (2013; 2016). Nos trabalhos da autora, são abordados tanto o conceito de capacidades argumentativas quanto o seu desenvolvimento em sala de aula. Para a autora, é necessário distinguir a competência argumentativa como uma atividade discursiva que cumpre alguma função social e se realiza através do saber fazer utilizando-se de capacidades e conhecimentos; enquanto as capacidades se desenvolvem a partir de três aspectos constitutivos (Azevedo, 2016, p. 175): condição humana (dimensão cognitiva), expressão discursiva (a historicidade e as relações de poder) e ação de linguagem (dimensão pragmática marcada pela polarização de posições enunciativas) (Lima, 2022, p. 160).

Assim, a capacidade argumentativa é entendida como uma atividade intelectual que se manifesta “por meio da aplicação de conteúdos de diferentes áreas em uma situação comunicativa particular”, são transversais, podem evoluir com o tempo e se transformam de acordo com as situações (Azevedo, 2016, p. 174). A partir da análise de texto dissertativo-argumentativo, a autora destaca as capacidades abaixo:

- Articular conhecimentos construídos ao longo do tempo e pontos de vista variados;
- Participar de um jogo interacional, reunindo elementos que marcam as posições enunciativas adotadas;
- Assumir a natureza polifônica da atividade discursiva;
- Dar “respostas” ao outro que está implicado na argumentação;
- Apropriar-se da estrutura argumentativa, composta por quatro fases básicas (tese, justificação, contra-argumentação, conclusão) (Azevedo, 2013, p. 44, destaque da autora).

Percebe-se, dessa forma, que as capacidades se manifestam em situações argumentativas, aquelas em que há obrigatoriamente a negociação e a sustentação de pontos de vista. Para realizar práticas de leitura argumentativa, é necessário mobilizar essas capacidades por meio da competência leitora. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor

tenha essas capacidades desenvolvidas, saiba qual conceito de argumentação adotar para basear seu trabalho e entenda que a leitura argumentativa acontece na interação.

É de substancial importância apontar que algumas práticas que solicitam a leitura argumentativa são indicadas pela BNCC, pelo Currículo de Sergipe (Ensino Infantil e Fundamental) e, ainda, são contempladas pelo livro didático utilizado pela turma da qual foram coletados os dados. A BNCC, documento da educação que determina as competências, habilidades e aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas durante cada etapa da educação básica a nível nacional, destaca para o 6º ano a mobilização de habilidades que preveem uma aprendizagem focalizada no ensino da argumentação. É possível notar esse aspecto em habilidades como:

(EF06LP01) **Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade** dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder **desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos** (Brasil, 2017, p. 165, grifo nosso).

[...]

(EF67LP05) **Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos** (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância (Brasil, 2017, p. 163, grifo nosso).

Os elementos destacados acima se encontram no plano da argumentatividade, pois, segundo Grácio (2016, p. 30-32), esta, como já mencionado, é inerente aos discursos existindo mesmo antes de uma situação de argumentação, a qual, por sua vez, se caracteriza quando há “participação na abordagem de um assunto em questão”. Assim, gerar-se-á a argumentação, por meio da oposição entre dois pontos de vista em relação ao *assunto em questão*. Além disso, a argumentatividade está relacionada ao processo de construção discursiva de sentidos, ou seja, ela auxilia na compreensão e interpretação do leitor e do ouvinte, já que “saber ler um discurso implica perceber como é que nele funciona a argumentatividade” (*ibidem*, 2016, p. 32). Dessa forma, ao serem analisadas as proposições das habilidades elencadas pela BNCC, percebe-se que os materiais utilizados durante as coletas de dados desta pesquisa enquadram-se naquilo que é sugerido pelo documento.

Outrossim, as propriedades que marcam a importância da prática da leitura argumentativa também são encontradas nas habilidades dispostas no Currículo de Sergipe para o Ensino Fundamental, algumas das especificidades fazem uma releitura da BNCC, enquanto as gerais, que integram do 6º ao 9º ano, suscitam particularidades que permitem conduzir a aprendizagem sob os conceitos do ensino da argumentação, como, por exemplo, a habilidade

(EF69LP42) que avanta

Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos, compreendendo os elementos composicionais presentes, os quais são importantes para a articulação entre os recursos verbais e não verbais, na construção efetiva dos sentidos [...] como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros (Sergipe, 2018, p. 346).

Tal requisito, quando preconiza a necessidade de analisar toda a composição textual, desde a construção verbal até a diagramação para alçar a compreensão, se relaciona de maneira estreita com a definição de leitura argumentativa proposta por Azevedo (2021). Entende-se, nesta pesquisa, que os conceitos teóricos expostos nos documentos oficiais são tratados sob a hipótese de que os professores já têm os conhecimentos necessários para ministrá-los, o que não acontece em muitos casos, como discutido por Azevedo e Damaceno (2017).

O livro didático “Português: Linguagens”, de William Cereja e Carolina Dias Vianna (2022), utilizado no 6º ano participante da pesquisa, também indica atividades que ressaltam a importância do ensino de argumentação e a necessidade da leitura argumentativa. É possível encontrar dois capítulos em que as atividades sugerem explicitamente um trabalho com a argumentação, ainda que isto não esteja especificado nos preceitos teóricos: *Resenha crítica* e *Artigo de divulgação científica*. As habilidades que precisam ser mobilizadas pelos estudantes, a partir das atividades situadas nos dois capítulos, direcionam o ensino/aprendizagem para a argumentação, como no exemplo abaixo:

Como pudemos observar no estudo comparativo entre os textos lidos neste capítulo, muitos elementos, como a escolha de determinadas palavras, a construção das frases, as citações de falas de terceiros, contribuem para construir sentido e marcar, de forma menos ou mais direta, o ponto de vista do autor, mesmo que o texto seja escrito de forma impessoal.

É importante conhecer as estratégias envolvidas na expressão de pontos de vista [...]. Diante de todo texto, seja uma notícia ou um relato, seja uma reportagem ou um depoimento, convém lembrar que há um responsável – a pessoa, a instituição, o veículo de comunicação, etc. – pelo que é mencionado no texto e que sempre há um ponto de vista (uma maneira de perceber e compreender o fato, a realidade) manifestado nesse texto, embora muitas vezes de forma não tão evidente (Cereja; Vianna, 2022, p. 300).

Esta explicativa refere-se a uma atividade em que o objetivo é comparar as informações expostas em dois diferentes gêneros textuais, um artigo de divulgação científica e uma notícia retirada da Internet. As exigências apontadas acima como necessárias para a realização da tarefa sugerem o domínio da leitura argumentativa, mesmo que este conceito não seja indicado no livro, na BNCC ou no Currículo de Sergipe, o que expõe a grande necessidade desse ensino e da clareza teórica em documentos que regem a educação (Azevedo; Damaceno, 2017). Ainda

segundo Azevedo (2021), o desenvolvimento das capacidades argumentativas ocorre por meio de práticas em que os participantes devem negociar os seus pontos de vista, além de justificá-los. Tais capacidades também são postas em prática quando se exercita a leitura argumentativa, a qual, de maneira despretensiosa, é suscitada nos três documentos citados.

Destarte, o ensino da argumentação e o incentivo a práticas de leitura argumentativa, mesmo que insinuada pela BNCC, não é desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula por motivos que extrapolam a vontade do professor, visto que o documento não esclarece os termos teoricamente e muitos professores não tiveram formação para tal ensino, assumindo, então, que argumentar é uma atividade mecânica e se resume somente ao texto dissertativo-argumentativo presente no Enem (Azevedo *et. al.* 2021; Piris, 2021). A leitura argumentativa é uma leitura social que vai além de textos escritos e que possibilita ao sujeito leitor uma visão amplamente crítica e analítica de tudo quanto lhe é oferecido como uma verdade, o que faz dela uma necessidade na educação atual.

Nesta sessão, foram apresentados os fundamentos teóricos que baseiam esta pesquisa sobre compreensão leitora e leitura argumentativa, abordando modelos de processamento da leitura, tipos de leitores, papel das inferências, conhecimento prévio e memória de trabalho, além da argumentação como prática social e discursiva, destacando sua relevância para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Os referidos conceitos sustentam e justificam a maneira como a metodologia foi elaborada e serve de base para as análises feitas aqui. Estas duas partes da pesquisa serão apresentadas nos capítulos seguintes.

3. METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os preceitos metodológicos que conduziram esta dissertação. São enfatizados aqui elementos como a delimitação do objeto de estudo, a natureza da pesquisa e a descrição dos métodos de coleta e análise dos dados.

3.1 Método de pesquisa

Atenta-se, aqui, à importância da pesquisa científica no recolhimento e análise de dados, por isso é necessário considerar que os procedimentos metodológicos devem ser executados de maneira organizada e pré-estabelecida. Visto isso, as partes envolvidas no processo de coleta de dados são respeitadas em conformidade com as resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 – que foram levadas a cabo, entendidas e respeitadas nesta pesquisa, cujo projeto necessitou da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFS.

Acerca disso, é importante ratificar que as pesquisas que utilizam os protocolos verbais como ferramentas de coleta requerem procedimentos metodológicos bem definidos (Afflerbach; Pressley, 1995). A partir disso, e para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa se classifica como qualitativa, pois concebe a realidade como uma construção social, na qual o investigador participa e leva em consideração a interação e suas relações recíprocas (Mazzotti, 1991), além de “não se preocupar com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 33).

Para Gil (2008), a pesquisa qualitativa é um método que busca compreender a realidade por meio da interpretação das características sociais, explorando significados, relações e processos; “sua abordagem enfatiza a compreensão das características a partir da perspectiva dos participantes, explorando significados e interações no contexto social” (Gil, 2008, p. 31). Houve, dessa forma, mais flexibilidade para interpretar os dados e desenvolver as análises com base no contexto social e nas experiências dos indivíduos participantes.

Com base nisso, o método de abordagem utilizado ao longo da pesquisa como suporte para o raciocínio foi o indutivo, uma vez que parte de dados particulares constatados para chegar a uma verdade geral, visando “compreender as características básicas a partir das informações obtidas diretamente no campo de estudo” (Gil, 2008, p. 27), enquanto o procedimento será comparativo. Este método se adéqua ao tipo qualitativo de pesquisa, pois permite o desenvolvimento de buscas baseadas em hipóteses que podem ser comprovadas por meio dos dados posteriormente coletados.

Ademais, esta pesquisa também possui características quantitativas, pois informações geradas a partir de dados numéricos foram classificadas e analisadas (Gil, 2008). Estes números são consequência da cotação do teste *cloze* aplicado como sondagem. Neste caso, a quantidade de acertos e erros são contados e avaliados, permitindo a classificação. A nomenclatura quali-quantitativo não foi aplicada aqui pelo fato de a maior parte das informações analisadas e descritas serem de cunho qualitativo. Desta forma, o foco da análise do presente trabalho não são dados numéricos ou estáticos, ainda que sirvam para apresentar um diagnóstico prévio.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se configura como descritiva, já que pretende descrever fatos e fenômenos de determinada realidade relacionando-os às variáveis, além de fazer uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (Rodrigues, 2007; Gerhardt; Silveira, 2009). Em relação aos meios de obtenção de informações, a investigação se classifica como bibliográfica e de campo, pois conta com levantamento de referências teóricas já publicadas, como artigos, teses e livros, além da coleta de dados junto a pessoas (Gerhardt; Silveira, 2009).

No tocante às referências bibliográficas, os locais de buscas foram o Google Acadêmico e repositórios de universidades nacionais, bem como livros já publicados. Os principais descritores utilizados foram: *protocolos verbais e leitura; protocolos verbais; metodologia dos protocolos verbais; leitura argumentativa; compreensão leitora; compreensão leitora e argumentação*. Estes descritores gerais encaminharam as pesquisas por textos que abordassem as três faces teóricas e metodológicas que baseiam esta investigação – argumentação e leitura argumentativa; compreensão leitora e protocolos verbais. Assim, a primeira fase de busca bibliográfica se caracterizou pelo aprofundamento teórico, sem que houvesse um recorte temporal. Após a primeira busca, para delimitar ainda mais o tema e as leituras, realizou-se pesquisa sistemática de trabalhos que abordassem, principalmente, o uso dos protocolos verbais como metodologia de investigação na leitura, o que mostrou a escassez de trabalhos desse tipo na literatura nacional.

Foram adotados os seguintes critérios de inclusão para as referências: ser um trabalho completo; ter como assunto central a técnica de protocolos verbais, a leitura argumentativa e/ou a compreensão leitora e estar disponível para leitura, em língua portuguesa ou não. Os textos selecionados para compor o referencial teórico da pesquisa – livros, teses, dissertações e artigos científicos – foram publicados por periódicos científicos e/ou editoras e estão disponíveis no meio digital e/ou em lojas físicas, configurando-se como materiais de domínio público sem recortes temporais para a utilização.

Outro meio de coleta de dados para análise foi o campo, por meio de pesquisa de caráter exploratório, caracterizada por ter “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o

problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Silveira; Gerhardt, 2009, p. 37). Esta durou três meses intercalados e contou com algumas interferências, como paralisação da rede estadual de ensino, período de avaliação, férias escolares e festejos juninos. Isso fez com que o processo de coleta das duas fases demorasse mais. Os detalhes dessa fase serão expostos nas subseções 3.4 e 3.5.

3.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o processamento e compreensão da leitura argumentativa de crianças do 6º ano do Ensino Fundamental por meio de coleta de dados via protocolos verbais coocorrentes. Com a finalidade de alcançar tal meta, foram propostos os seguintes objetivos específicos: coletar os dados por meio da verbalização monitorada pelos protocolos verbais; analisar e comparar os percursos cognitivos feitos pelos estudantes durante a leitura argumentativa; verificar como ocorre a construção de sentido, monitoramento e avaliação durante a leitura dos textos.

3.3 Caracterização do *locus*

O *locus* escolhido para coleta de dados e subsequente constituição do *corpus* foi uma escola estadual situada na Avenida Caçula Barreto, Conjunto Augusto Franco, bairro Farolândia, na cidade de Aracaju/SE. A Escola Estadual Jacintho de Figueiredo Martins oferece o Ensino Fundamental I e II, do 1º ano ao 9º ano, conta, até o presente momento, com mais de 720 alunos que fazem parte de bairros próximos da localidade da escola. A equipe diretiva é composta por três coordenadores, uma secretária e uma diretora, pessoa que autorizou a realização da pesquisa na escola. Esta escolha sucedeu pelo fato de a pesquisa ter obtido a anuência da equipe gestora; pela escola ofertar a série indicada para a realização da coleta e por oferecer estrutura adequada, como segurança, laboratório e biblioteca, locais que foram utilizados durante a pesquisa e, ainda, por estabelecer uma parceria de utilização das aulas da professora regente do 6º ano.

A seleção dos participantes ocorreu por meio de aceitação dos estudantes e autorização dos pais, com auxílio dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – por se tratar de pessoas menores de idade, entre 11 e 13 anos. Esse processo foi discutido em sala de aula para que todos pudessem entender o teor das atividades propostas no decorrer da pesquisa e levou duas semanas até que todos entregassem seus documentos autorizados ou não. A pesquisa contou com a participação de 11 meninas e 2 meninos, já que algumas outras crianças autorizadas desistiram de participar.

As aplicações foram executadas na turma do 6º ano A, a qual contava com 30 alunos com faixa etária de 11 a 13 anos, durante dois horários de cinquenta minutos das aulas de Língua Portuguesa, a princípio durante dois dias por semana (terça-feira e quinta-feira), quando as coletas passaram a ser feitas individualmente, os encontros aconteceram somente às quintas-feiras. A escolha do grupo justifica-se pelos diferentes níveis de proficiência leitora perceptíveis em crianças que estão entrando no Ensino Fundamental II, sabendo que se encontram em pleno desenvolvimento e em processo de aquisição dos múltiplos letramentos constantemente (Kleiman, 2007; Azevedo *et al.*, 2023). Isso agrega ao trabalho a possibilidade de observar os aspectos da compreensão leitora por diferentes ângulos.

A coleta foi dividida em dois momentos: aplicação de teste *cloze* como pré-teste para avaliação de compreensão leitora (apêndices 1-3) e aplicação de texto com o protocolo verbal (apêndice 4) para análise da compreensão leitora em prática de leitura argumentativa. As coletas foram realizadas durante as aulas cedidas pela professora de Língua Portuguesa. Os tipos dos textos aplicados são classificados como uma crônica (teste *cloze*) e artigo de opinião, esses gêneros foram escolhidos por proporcionarem a leitura argumentativa, que é um dos objetos principais desta investigação.

3.4 Teste Cloze (TC) como método de coleta – Pré-teste

O teste de *cloze* é uma técnica utilizada para aferição de compreensão leitora e “consiste na organização de um texto, do qual se suprimem alguns vocábulos e se pede ao leitor que preencha os espaços com as palavras que melhor completarem o sentido do texto” (Peters; Rossi, 2017, p. 4). Esta técnica pode ser aplicada para alcançar inúmeros fins em variadas disciplinas e com diferentes configurações: pode-se, por exemplo, suprimir classes de palavras específicas, ou suprimir o 5º, 6º ou 7º vocábulo do texto e substituí-los por traços que devem ser preenchidos pelo participante, as palavras que completam os traços podem ou não estar disponíveis para consulta (Peters; Rossi, 2017). Para esta pesquisa foi adotada a técnica da supressão do 5º vocábulo.

A fase de aplicação contou com dificuldades por motivos de interferências externas. Assim, foi necessário realizá-la três vezes com diferentes textos do mesmo gênero e autor (crônicas de Gilberto Dimenstein): o primeiro foi a crônica *Pior que assassinato* (apêndice 1), texto composto por 136 vocábulos e, com a supressão das palavras, se tornou um texto com 21 lacunas; a segunda aplicação foi a crônica *Derrubem os muros da escola* (apêndice 2), cujo texto contém 143 vocábulos e é formado por 26 lacunas; o último texto analisado foi *Moradores de rua irão embelezar as vias públicas* (apêndice 3), composto por 112 vocábulos, e foi aplicado

contendo 20 lacunas, também sem a disposição de palavras. Todos os textos propostos respeitavam o nível escolar dos participantes da pesquisa para obter um resultado mais fidedigno possível sobre os níveis de compreensão leitora, caracterizando-se como uma atividade de sondagem.

A primeira fase foi realizada com todos os participantes autorizados com o intuito de conhecê-los e observar fatores preponderantes para a aplicação do protocolo. Foram considerados aspectos como alunos não leitores na turma, os diferentes níveis de compreensão, familiaridade com os participantes para calibrar o protocolo, aplicado em seguida, além de garantir maior segurança para o andamento correto da investigação (Souza; Rodrigues, 2014).

Os dois primeiros textos foram entregues para os participantes na sala de aula em situações distintas, mas que contaram com problemas parecidos. O TC 01 foi aplicado no dia 20 de maio de 2024 somente para os alunos autorizados na sala de aula em que toda a turma estava presente. Dessa forma, além da conversa paralela entre os colegas, a professora também não interrompeu suas atividades, o que acabou comprometendo a qualidade dos dados ao ponto de ser necessário descartá-los.

O teste 02 foi aplicado dia 12 de junho de 2024, sexta-feira, durante uma semana de avaliações. A escola estava no período de festejos juninos e prestes a declarar férias, o ambiente não era propício porque os estudantes estavam eufóricos e queriam sair da sala a todo custo comprometendo os resultados, já que a atenção dos estudantes não estava direcionada para o teste. Essa realidade fez com que as análises atrasassem consideravelmente. Foram duas coletas descartadas para assegurar a qualidade e fidedignidade dos dados expostos nesta pesquisa.

Enquanto isso, o teste *cloze* 03 (apêndice 3) foi entregue para 13 participantes – dos 15 autorizados – durante duas aulas de Língua Portuguesa, no dia 03 de outubro de 2024. A aplicação iniciou somente após as explicações de como aconteceria a mudança realizada na estratégia utilizada para a aplicação: os participantes foram retirados da sala de aula em duplas ou trios, levados à biblioteca e orientados a responder sem preocupações com o tempo. Todos tiveram o mesmo tempo disponível, levando em torno de 10 a 15 minutos para realizar o teste. Esta estratégia garantiu a qualidade dos dados coletados, pois não houve interferências externas durante a execução da atividade.

A análise do TC se resumiu à observação dos níveis de compreensão leitora dos participantes. Para tal, as amostras obtidas foram organizadas em duas planilhas de *Excel*: a primeira contendo os nomes completos e códigos dos participantes da pesquisa (suas iniciais, ano escolar e data de aplicação) e as palavras que foram utilizadas por eles para preencher cada lacuna (no caso deste trabalho, são 20 colunas); a segunda planilha contendo, além dos nomes

e códigos, o gabarito com as seguintes indicações: *palavra exata; em branco; classe e campo diferentes; classe diferente, mesmo campo; mesma classe, mesmo campo; mesma classe, campo diferente* (Söhngen, 2002) – classificações relacionadas às palavras do texto e as preenchidas por eles.

As referidas especificações auxiliam na observação dos níveis de leitura que são divididos em três categorias, quando analisados por meio do teste de *cloze*:

O **nível de frustração**, correspondente ao percentual de acerto de até 44% do total do texto, indica que o leitor conseguiu retirar poucas informações da leitura e, conseqüentemente, obteve pouco êxito na compreensão. O **nível instrucional**, que corresponde a um percentual de acertos entre 44% a 57% do texto, mostra que a compreensão da leitura é suficiente, porém indica a necessidade de auxílio adicional externo (do professor, por exemplo). Por fim, o **nível independente**, que corresponde a um rendimento superior a 57% de acertos no texto, equivale a um nível de autonomia de compreensão do leitor (Bormuth, 1968 *apud* Santos *et al.* 2002, p. 550, grifo nosso).

Convém destacar que, muito embora a terminologia *nível de frustração* seja recorrente na literatura contemporânea para indicar este nível de compreensão, a mesma não é apreciada por esta pesquisa, sobretudo porque dita terminologia não define os participantes, de modo que nenhum deles teve acesso à nomenclatura. Considerando que o termo *frustração* pode ser entendido como pejorativo, este estudo opta por identificar esta categoria, no decorrer deste texto, como *nível iniciante*, ao considerar os três tipos de leitores depreendidos pelos trabalhos de Koch (2014; 2022) e Leffa (1996) – apresentados na seção anterior – e concluir que o *leitor decodificador* é o que estaria neste primeiro nível de compreensão.

Segundo Leffa e Lopes (1994), a decodificação é uma concepção de leitura que se limita à transposição do código escrito para o oral, assim, a leitura é vista como uma atividade mecânica e linear que é focada na identificação de palavras e na compreensão de seu significado isolado, sem considerar contextos mais amplos ou a construção ativa de sentido pelo leitor. Logo, o termo *nível iniciante* apresenta-se como mais adequado para aplicação a partir dos propósitos da presente pesquisa. Além disso, esse termo concorda com as especificações propostas pelos autores que são citados aqui.

As amostras coletadas foram classificadas de acordo com estes níveis por meio do gabarito já descrito, os resultados serão retratados em gráficos. Por meio disso, foi obtida melhor visão do *corpus* coletado e, também, uma calibragem do protocolo verbal. Os níveis de resultado do teste *cloze* serão utilizados como base para a avaliação do protocolo verbal. Assim, todos os participantes do TC responderam também ao PV e foram avaliados considerando a cotação do *cloze* como indicador do nível de compreensão.

3.5 Protocolos verbais (PV) como método de coleta

Os trabalhos de Afflerbach e Pressley (1995), Tomitch (2007), Souza e Rodrigues (2008), Baldo (2011) e Fisher, Santos e Siqueira (2017) abordam o uso e a metodologia dos protocolos verbais em pesquisa de leitura, salientando suas qualidades e preocupações. Afflerbach e Pressley (1995) analisaram mais de 30 pesquisas que utilizam os protocolos como técnica de coleta de dados em diferentes aspectos. Por meio da análise, os autores destacaram que, para adquirir melhores resultados quanto à verbalização, é aconselhável que os relatos sejam coocorrentes, ou seja, ocorram no mesmo tempo da leitura – enquanto os retrospectivos ocorrem depois. Destacam a importância da memória de trabalho devido à capacidade limitada da memória de curto prazo e ao movimento de informações e processamento através dela. Além disso, os autores salientam algumas vantagens encontradas na utilização dos protocolos verbais para geração e análise de dados, entre elas:

primeiro, ela pode fornecer dados sobre processos cognitivos e respostas do leitor que, de outra forma, poderiam ser investigados apenas indiretamente; em segundo lugar, relatos verbais algumas vezes podem fornecer acesso aos processos de raciocínio subjacentes à cognição, resposta e tomada de decisão sofisticadas; terceiro, relatos verbais permitem a análise de processos afetivos de leitura além de (ou em relação a) processos cognitivos. (Afflerbach; Johnston, 1984 *apud* Afflerbach; Pressley, 1995, p. 4, tradução nossa)².

Fisher, Santos e Siqueira (2017) também apresentam resultados de pesquisa em leitura com análise de protocolos verbais, em que aplicaram a técnica com três alunos de 7º ano, sendo eles leitores em diferentes níveis, utilizando o relato coocorrente. Os autores obtiveram resultados satisfatórios, chegando à conclusão de que a mediação favorece o desenvolvimento da compreensão leitora, escritos ativam o processo cognitivo e realizam atividades metacognitivas para buscar a compreensão textual (Fisher; Santos; Siqueira, 2017, p. 167).

Tomitch (2007), Souza e Rodrigues (2008) e Baldo (2011) abordam, de maneira central em seus trabalhos, os aspectos metodológicos da aplicação dos protocolos verbais, enfatizando seu caráter rigoroso para garantir resultados confiáveis e válidos para a pesquisa. Os três concordam que há uma lacuna presente na investigação dos processos que acontecem durante a leitura e que os protocolos podem ser uma ferramenta produtiva neste cenário.

Quanto à aplicação dos protocolos verbais, são exigidos procedimentos metodológicos rigorosos para que o pesquisador tenha material relevante para a análise. O presente trabalho

² *First, it can provide data about cognitive processes and reader responses that would otherwise only be investigated indirectly; second, verbal reports can sometimes offer access to the reasoning processes underlying sophisticated cognition, response, and decision-making; third, verbal reports allow for the analysis of affective reading processes in addition to (or in relation to) cognitive processes* (Afflerbach; Johnston, 1984 *apud* Afflerbach; Pressley, 1995, p. 4).

está pautado na metodologia explicitada por Afflerbach e Pressley (1995) e Souza e Rodrigues (2014), pois estes convergem entre si, oferecendo o melhor suporte para a obtenção de bons resultados.

Assim, após a análise da sondagem – que objetiva revelar os níveis de compreensão leitora dos participantes – foi aplicado o texto protocolado que se trata de um artigo de opinião intitulado *Videogames não provocam violência infantil*, de Gustavo Simon (apêndice 4; anexo 4). Este protocolo contém 12 perguntas e foi pensado com o intuito de induzir o autorrelato coocorrente de leitura argumentativa – coocorrente, porque ocorre durante a leitura do texto protocolado e oferece melhor visão dos pensamentos que o leitor tem sobre o conteúdo lido, já que ainda se encontram na memória de trabalho (Afflerbach; Pressley, 1995). Como mencionado, dessa forma serão obtidos melhores informações sobre o processamento da leitura argumentativa.

As 12 perguntas – algumas delas com alternativas a e b – foram elaboradas com o fito de percorrer o caminho da compreensão leitora dos participantes diante de um artigo de opinião, o que se configura como leitura argumentativa. Para esta elaboração foram utilizados os estudos de Azevedo (2015), Cardoso, Rodrigues e Lima (2015) e Marcuschi (2011), os quais analisam livros didáticos à luz da compreensão leitora e enfatizam o lugar importante que as perguntas exercem nesse processo. Baseando-se nas classificações trazidas pelos respectivos trabalhos, as 12 questões que compõem este protocolo em sua maioria são *inferenciais* (questões 1. B; 2.; 3. A; 4.; 5.; 6.; 7.; 8.; 9.; 10.; 11.), ou seja, segundo Marcuschi (2011, p. 101), são questões “mais complexas, exigindo não somente conhecimentos textuais, mas também pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica”; há também perguntas do tipo *vale-tudo* (1. A), que são aquelas “que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de erro”; *objetivas* (3. B; 12. B), caracterizadas por serem “sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto, atividade de decodificação, pois a resposta está centrada no texto” e, por fim, do tipo *global* (12. A), “perguntas que consideram o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (Marcuschi, 2011, p. 101).

A partir do que foi constituído por meio da coleta do teste de *cloze*, 13 amostras compõem o *corpus* do protocolo verbal que será analisado. Justifica-se, ademais, a quantidade de participantes pelo fator autorização dos pais para participação, visto que houve pouca adesão. Todavia, considerando que os protocolos são dados orais que se tornam um grande volume para análise, o número reduzido de participantes também evitou que se estabelecesse um critério de inclusão e exclusão.

A dinâmica da coleta dos dados verbalizados ocorreu da seguinte maneira: em horários específicos e combinados com a professora regente, durante quatro semanas (tempo estimado), cada participante foi convidado a se dirigir até o laboratório de informática ou biblioteca para fazer a leitura e a verbalização do seu autorrelato de maneira individual, o qual será gravado por meio de aplicativo de gravação de áudio disponível no celular. Após as devidas orientações (que também estão de forma resumida no texto entregue), os participantes da pesquisa receberam o protocolo (apêndice 4) com as perguntas dispostas em pontos específicos do texto e destacadas em negrito com a cor vermelha. Em seguida, os participantes leram o texto (da maneira como quiserem) e responderam em voz alta a cada uma das 12 perguntas com o primeiro pensamento que vinha a sua cabeça após a leitura – cabe mencionar que alguns participantes refletiram um pouco antes de responder. O autorrelato verbal que foi produzido por cada um dos participantes é o objeto de análise desta pesquisa.

A mudança para outro ambiente foi adotada para que os participantes se sentissem mais seguros ao fazer a leitura e compartilhar seus pensamentos em voz alta. Além disso, essa opção cooperou para a qualidade da gravação do áudio, garantindo a verdadeira expressão dos estudantes sentindo-se seguros. Após a aplicação, as gravações foram armazenadas para a transcrição. Esta foi realizada por meio do *software* ELAN 6.8 – programa usado para anotação de arquivos de áudio e vídeo, desenvolvido pelo Instituto Max Planck de Psicolinguística (Oushiro, 2014).

3.6 Critérios de análise

Esta análise segue uma abordagem predominantemente qualitativa, os resultados foram interpretados e discutidos à luz das teorias da argumentação (Grácio, 2013a; 2016; Azevedo; Reis; Monte, 2021; Azevedo *et al.*, 2023) e da compreensão leitora (Marcuschi, 1885; 2011).

Com a transcrição feita, a proposta adotada foi a de realizar uma análise dos dados observando o processamento da leitura argumentativa do grupo pesquisado por meio da interpretação dos resultados das verbalizações, a fim de entender como se dá a compreensão desse tipo de leitura em estudantes do Ensino Fundamental (anos finais). As verbalizações espontâneas e sem interferências podem oferecer o panorama adequado para perceber como o processamento acontece em estudantes com diferentes níveis de compreensão leitora.

Outro critério de análise utilizado foi a comparação dos resultados de cada participante para descrever as variações entre eles quanto às relações semânticas, anáforas utilizadas, inferências criadas, além de descrever como mobilizam as atividades de construção de sentido, monitoramento e avaliação – os três aspectos expostos e estudados por Afflerbach e Pressley

(1995). Os impactos causados pela pandemia de Covid-19 na educação também foram considerados aqui para entender as dificuldades que poderiam ser encontradas quanto à leitura no quesito decodificação até a compreensão, visto que os participantes desta pesquisa nos anos de 2020 e 2021 – período severo de pandemia – estavam ainda saindo do ensino infantil para o ensino fundamental menor, fase crucial e em que ocorre a alfabetização (Kleiman, 1995).

Em termos de organização, as análises estão organizadas expondo primeiramente o TC e a sua cotação de acordo com os níveis descritos. Os resultados do PV foram dispostos por grupos referentes às respostas dadas pelos participantes sobre as questões na seguinte ordem: questões inferenciais, objetivas e globais. No quesito identificação dos sujeitos de pesquisa foram utilizadas siglas para codificar e respeitar o sigilo científico: SM e SF, sendo S=sujeito, M=masculino, F=feminino, seguidos do número que indica a ordem alfabética dos nomes reais dos participantes – o que resulta em SF-11 ou SM-7, por exemplo. Essa decodificação contribui para a organização da exposição das respostas, as quais foram inseridas em caixas de texto junto à questão referente e aos códigos de identificação.

Foram apresentados, nesta sessão, os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa, incluindo a natureza e o tipo de estudo, os métodos de coleta e análise dos dados, a caracterização do campo e dos participantes. Além disso, foi exposta a descrição detalhada das etapas de aplicação do teste *cloze* e dos protocolos verbais, que fundamentam a análise desenvolvida no capítulo seguinte.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão expostos os resultados obtidos por meio da análise dos dados coletados através do teste *cloze* e do protocolo verbal. Também serão apresentados os indicativos dos documentos oficiais da educação em relação ao tipo textual utilizados nas coletas.

4.2 Teste *Cloze* (TC)

Como exposto anteriormente, o procedimento de teste *cloze* se caracteriza pela omissão de palavras em determinado texto, podendo-se ocultar sempre a 5ª palavra ou classes gramaticais específicas. As particularidades na organização do texto aplicado são determinadas através do propósito do pesquisador (Söhngen, 2002). No caso da presente pesquisa, este método foi utilizado como sondagem para identificar o nível de compreensão e, com isso, possibilitar a calibragem do protocolo verbal.

É importante salientar que o ambiente ao qual os participantes são expostos no momento da aplicação deve oferecer condições adequadas para todos, caso contrário, pode haver prejuízos nos resultados, interferindo na representação fiel da capacidade de compreensão dos participantes. Visto isso, faz-se necessário pontuar que as condições impostas aos sujeitos no *locus* de coleta contaram com algumas problemáticas que resultaram na necessidade de aplicar o TC três vezes com textos diferentes, a fim de garantir uma amostra cuja análise fosse confiável e fiel aos níveis de compreensão dos participantes.

A primeira aplicação (teste *cloze* 01, anexo 01) foi realizada no dia 20 de maio na sala de aula com todos os alunos da turma e com a professora regente, porém somente 14 autorizados via TCLE receberam o teste *cloze* no qual foi utilizada a crônica *Pior que assassinato*, do colunista Gilberto Dimenstein, com 21 lacunas em que a 5ª palavra foi omitida. Essa aplicação não forneceu dados confiáveis, em virtude de falhas procedimentais, como muita interferência por parte da professora e dos demais estudantes da turma.

A segunda tentativa (teste *cloze* 02, anexo 02) ocorreu no dia 7 de junho – última sexta-feira antes dos festejos juninos e recesso escolar. Como na circunstância anterior, a amostra não apresentou dados confiáveis por muitos motivos, ainda que dessa vez o teste tenha sido entregue para a toda a turma, visando manter o equilíbrio (a responsabilidade de incluir na pesquisa somente o material dos sujeitos autorizados foi assumida e respeitada). Durante essa tentativa o ambiente estava mais agitado, tendo em vista que os participantes estavam eufóricos por terem parte da manhã livre para o início dos ensaios juninos e pelas constantes interrupções por parte dos alunos de outras turmas, o que levou à falta de seriedade e concentração para responder. O

segundo texto lacunado foi outra crônica do colunista Gilberto Dimenstein, intitulada *Derrubem os muros da escola*, total de 27 lacunas, seguiu o mesmo padrão de omissão de palavras do primeiro, o teste foi respondido por 26 participantes.

Para a terceira aplicação do TC (teste *cloze* 03, anexo 03) – ocorrida no dia 03 de outubro, texto com 20 lacunas, escrito pelo mesmo autor dos outros dois sob o título *Moradores de rua vão embelezar as vias públicas* –, foi empregada uma estratégia diferente: os participantes autorizados foram retirados da sala de aula para responder ao teste. Em duplas, os estudantes foram levados até a biblioteca, colocados em mesas separadas, orientados do mesmo modo e tiveram o mesmo tempo disponível, o que possibilitou a conclusão do teste com maior concentração, sem interferências ou agitações, e como consequência a confiabilidade dos resultados. Por isso, os resultados aqui avaliados se referem a esta última aplicação, preservando o caráter científico de segurança dos dados obtidos.

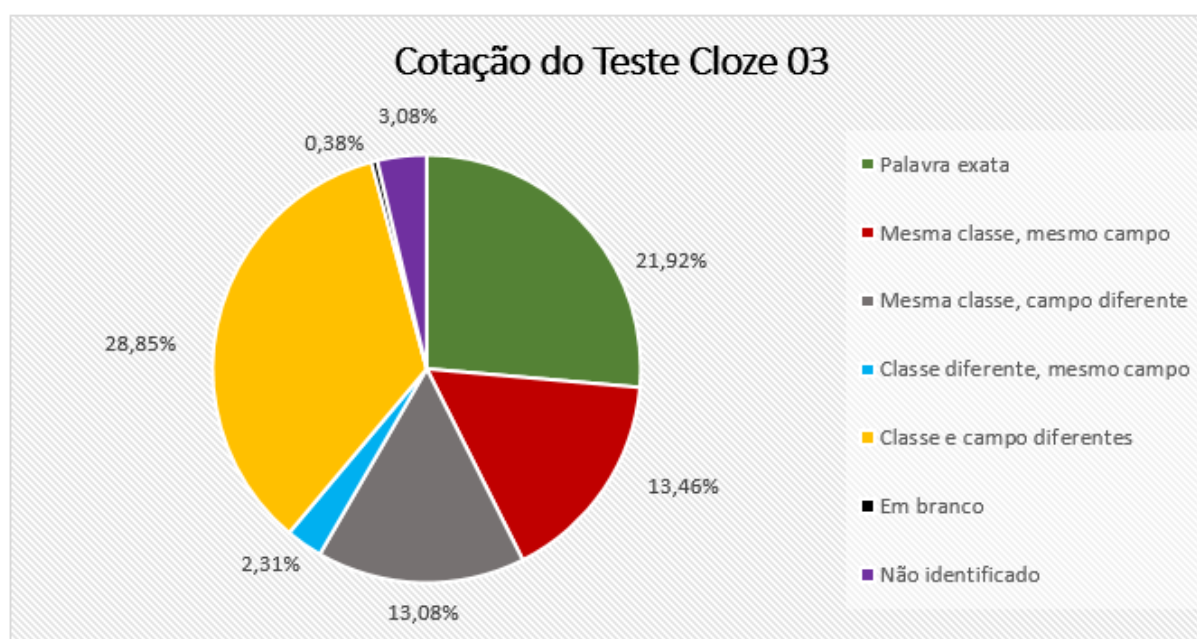
A linguagem do texto utilizada no TC 03 foi observada para não cometer o equívoco de apresentar um vocabulário distante da realidade dos participantes e impossibilitar o preenchimento correto, assim como o assunto tratado no texto (prestação de serviço de moradores de rua) também foi levado em conta, isso garantiu que o material estivesse no nível de conhecimento do público-alvo. O método de omissão utilizado foi o da 5ª palavra, pois, segundo Söhngen (2002), é o que melhor atende às demandas de pesquisas que analisam a compreensão leitora. Além disso, a autora destaca o fato de que a cotação mais adequada nesse caso é o da contagem de acertos em relação à palavra exata.

O TC foi pensando, neste trabalho, como primeira etapa, uma atividade de sondagem para obter informações sobre a turma e seus níveis de compreensão e, assim, calibrar o PV, caso fosse necessário. A partir da primeira e da segunda coleta (teste *cloze* 01 – anexo 01; teste *cloze* 02 – anexo 02), foi possível notar considerável dificuldade no preenchimento das lacunas, o que deixou todo o grupo no *nível iniciante*, o qual se refere a menos de 44% de acerto do total do texto e caracteriza aquele leitor que retirou poucas informações da leitura, não compreendendo bem ou minimamente o texto (Bormuth, 1968 *apud* Santos *et al.* 2002). Por isso foi pensado e aplicado um novo TC para validar as informações coletadas e obter uma análise coerente e fidedigna.

É sabido que para a correção do TC são consideradas as seguintes categorias, ainda de acordo com Söhngen (2002): *palavra exata*; *em branco*; *classe e campo diferentes*; *classe diferente, mesmo campo*; *mesma classe, mesmo campo*; *mesma classe, campo diferente*. As categorias *palavra exata* e *mesma classe, mesmo campo* foram as únicas pontuadas como corretas. O cálculo apresentado foi executado a partir da fórmula de porcentagem, uma

operação simples usada para calcular proporções em relação a um total: a *porcentagem* será igual à *parte* dividida pelo *total* e multiplicada por 100. No caso desta pesquisa, as sete classificações equivalem às partes que foram divididas pelo *total* de respostas possíveis (260), que considera o número de participantes e de lacunas para preencher, resultando na fração da *parte* em relação ao *total* e que será igual à porcentagem. O gráfico 1 indica o quantitativo geral dos participantes em cada uma das categorias de classificação.

Gráfico 1 – Resultado da cotação do teste *Cloze* 03



Fonte: Elaboração própria.

O cálculo da cotação representada no gráfico foi executado a partir da fórmula de porcentagem, uma operação simples usada para calcular proporções em relação a um total: a *porcentagem* será igual à *parte* dividida pelo *total* e multiplicada por 100. No caso desta pesquisa, as sete classificações equivalem às *partes* que foram divididas pelo *total* de respostas possíveis (260), que considera o número de participantes e de lacunas para preencher, resultando na fração da *parte* em relação ao *total* e que será igual à porcentagem.

O TC foi pensando, neste trabalho, como primeira etapa, uma atividade de sondagem para obter informações sobre a turma e seus níveis de compreensão e, assim, calibrar o PV, caso fosse necessário. A partir das primeira e segunda coletas (teste *cloze* 01 – anexo 01; teste *cloze* 02 – anexo 02), foi possível notar uma grande dificuldade no preenchimento das lacunas, o que deixou todo o grupo no *nível iniciante*, o qual se refere a 44% de acerto do total do texto e caracteriza o leitor que retirou poucas informações da leitura, sem compreender o texto (Bormuth, 1968 *apud* Santos *et al.* 2002). Isso fez com que fosse pensado e aplicado um novo

TC para validar as informações coletadas e obter uma análise coerente e autêntica.

No gráfico 1 é possível ver que a diferença entre a quantidade de *palavras exatas* e *campo e classes diferentes* é muito pequena, menos de 7%, isso indica que cerca da metade dos participantes conseguiu preencher várias lacunas da maneira correta. A categoria *campo e classe diferentes* se refere àquelas palavras que são inaceitáveis para a construção textual, que não estão no campo semântico do vocábulo correto e não contribuem com a coerência geral do texto. O fato de essa categoria não ter ultrapassado as outras de forma exagerada indica que, a princípio, os sujeitos participantes tiveram maior consciência ao decidir como preencheriam as lacunas.

O resultado acima exposto sugere um equilíbrio no grupo participante, ou seja, alguns dos estudantes apresentaram maiores dificuldades em compreender o sentido global do texto e não conseguiram inferir de maneira adequada qual palavra utilizar para preencher as lacunas observando o seu campo semântico. Também é viável propor que o fator desconhecimento do instrumento não tenha tanto efeito neste resultado, uma vez que o grupo participante já havia respondido outros dois testes mantendo, inclusive, a média de tempo, que foi 15 a 20 minutos, que propõe certa facilidade para responder.

Para o preenchimento das lacunas do TC, o participante precisa mobilizar sua habilidade de inferir sobre o conteúdo do texto a ponto de definir a palavra que melhor se encaixa na lacuna, considerando o sentido completo do texto, e não somente o sentido de uma única palavra. Oliveira (2013, p. 169) reforça que o TC “oportuniza ao leitor tomar consciência das habilidades de compreensão que deve usar para recuperar as palavras suprimidas” e, com isso, ser capaz de dialogar com as ideias do texto. Caso isso não aconteça, preencher as lacunas com palavras desconhecidas se tornará uma atividade mais complexa do que aquilo que deveria ser e, conseqüentemente, não será produtiva.

Em contrapartida, o número de *palavras exatas* mostra que outra grande parte do grupo alcançou o que se esperava com a atividade – compreender o texto por meio da leitura e inferir adequadamente sobre qual palavra utilizar. As categorias *palavra exata* (21,92%) e *mesma classe, mesmo campo* (13,46%) foram pontuadas da mesma forma, logo, somando as duas, o nível de acerto é igual a 35,38% referente ao total, esse é um ótimo resultado em comparação ao TC 01 e TC 02. Mesmo considerando os níveis propostos por Bormuth (1968 *apud* Santos *et al.* 2002), como já mencionado, esse resultado demonstra uma capacidade de compreensão que pode ser desenvolvida por meio da prática de leitura, porque isso faz com obtenham mais conhecimento prévio e consigam construir os vários sentidos que existem no texto por meio de estratégias de leitura, como a leitura ativa, por exemplo, que exige muito mais proatividade do

leitor e permite que ele alcance níveis maiores de compreensão (Cartwright; Duke, 2021) ou, ainda, os modelos *top-down* e *bottom-up* (Kader; Santos, 2012).

Ao conceber, segundo Marcuschi (2011), a compreensão como um processo que envolve quatro aspectos, que se manifestam diferentemente em cada leitor, entende-se que os mesmos precisam ser explicitados em variadas atividades de leitura. Quando isso não ocorre, conclui-se que problemas como leitura pouco fluente, dificuldades cognitivas e o ambiente pouco propício podem afetar o desenrolar do processo e prejudicar a compreensão final.

O TC, por exemplo, é uma das ferramentas adequadas para visualizar esse panorama processual: envolve estratégias, é flexível, interativo e inferencial, ou seja, não há regras formais ou fixas neste processo. Nele, a leitura pode ser feita do geral para o específico, também ao contrário, requer planejamento e a produção de sentido não “se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas” (Marcuschi, 2011, p. 97).

Posto isso, é de suma importância destacar que os 35,38% de acertos envolvendo palavras exatas e aceitáveis revela um esforço feito pelos participantes e a mobilização desses quatro processos para preencher as lacunas. Um exemplo da junção equilibrada de tais elementos processuais é a forma como grande parte dos participantes preencheu uma das lacunas utilizando estratégias que uniram os seus conhecimentos prévios ao sentido da frase em questão para inferir que depois da palavra *bolsa* poderia vir *família*, *escolar*, *alimentar*, *de estudo*, *de 3 mil*, quando na realidade a palavra exata seria *auxílio* (“Os participantes receberão uma bolsa *auxílio*.” – apêndice 03, anexo 03) ou que depois de *cerca de 3 mil* poderia ser preenchido com *reais* ou *pessoas*, esperava-se a palavra *vagas* (“A nova frente de trabalho *criará* cerca de 3 mil *vagas* para as pessoas em *situação* de rua e albergues” – apêndice 03, anexo 03).

A inferência realizada pelos participantes é do tipo pragmática-cultural e diz respeito àquelas com base nos conhecimentos pessoais, ideológicos e nas crenças do leitor e são mais frequentemente utilizadas nas reproduções textuais (Marcuschi, 1985, p. 105), isso indica a inclinação do sujeito para o uso da estratégia de leitura ativa (Cartwright; Duke, 2021) e que o processo de compreensão se constrói por meio de ligações entre os vários sentidos da vida e do texto. Assim, ratifica-se a ideia de que a compreensão leitora está intrinsecamente ligada às vivências, experiências e cultura do leitor, visto que a leitura é uma atividade social (Azevedo; Monte; Reis, 2021) carregada de personalidade e individualidade, sabendo que cada leitor é um ser único e pertencente a realidades, igualmente, singulares.

Ademais, ao considerar a porcentagem de acertos de acordo com os três níveis de

cotação (Santos, 2002), o grupo participante estaria no *nível iniciante*, pois obteve menos de 44% de acertos; no entanto, cabe ponderar que, mesmo com tal resultado, as conclusões são razoavelmente positivas, haja vista os resultados parciais dos testes excluídos. Ainda que os resultados anteriores não estejam expostos aqui (não oferece o nível de fidelidade adequada para serem postos nesta pesquisa), a comparação pode ser feita levando em conta a quantidade de aplicações ocorridas com o mesmo resultado aparente.

No TC 03 os estudantes colaboradores realizaram inferências a partir de estratégias de leitura desenvolvidas individualmente sem interferências. É certo que tais habilidades ainda não os caracterizam como leitores proficientes, isto é, aquele leitor que se atenta às pistas contextuais diante das partes desconhecidas do texto relacionando-as com o seu conhecimento prévio, para, em seguida, atribuir um significado coerente com o texto (Rodríguez, 2004). Porém, tal ponto sugere que o grupo tem a capacidade necessária de mobilizar alguns de seus conhecimentos e estratégias ao responder o protocolo verbal posteriormente, embora haja a carência comprovada de desenvolvimento por meio de práticas de leitura.

A carência supracitada manifesta-se, também, ao observar que no texto do TC 03 algumas das palavras que preenchiam as lacunas se tratavam de preposições e artigos, isso não inibe o desempenho do grupo, mas suscita a interpretação de que parte dos acertos e, ao mesmo tempo, da falta de estratégias mais complexas de leitura se relaciona ao número de palavras pertencentes às classes de ligação (6 lacunas com estas palavras no total). Esta questão foi observada durante a produção do TC para evitar que a maior parte das lacunas fosse de preposições ou artigos, já que não exigiriam estratégias complexas de leitura, seria muito mais funcional, como já mencionado.

Outrossim, conforme explicita Kleiman (2002), o letramento difere da alfabetização, já que o primeiro se refere a práticas sociais contextualizadas e determinadas pela cultura, se efetiva no coletivo; enquanto o segundo é baseado na individualidade e na decodificação e, com isso, não são preparados para as práticas de leitura e escrita que existem na realidade. O ideal é que o ensino/aprendizagem se firmasse sob a concepção do letramento e que os estudantes fossem instruídos para lidar com situações reais da vida em sociedade. Entretanto, a notória dificuldade que alguns participantes apresentaram quanto à escrita e à leitura de um texto simples, curto (apenas 112 vocábulos) e com vocabulário acessível, sugere que os mesmos tenham sido ensinados sob os preceitos da alfabetização, na qual “a unidade analítica de ensino privilegiada é a palavra e seu significado, iniciando-se na letra/sílaba, culminando na frase ou na sequência/coleção de frases” (Kleiman, 2002, p. 100). Sendo assim, os variados contextos de uso da leitura e escrita não são considerados, a aprendizagem se torna estática, distanciando-

se de situações reais de produção de sentido, o que justifica a dificuldade em responder uma atividade como de teste *cloze*, visto que o ensino se torna circular e sem propósitos. Ademais, interfere na produção de inferências, já que o sujeito não consegue ir muito além do código e compreende pouco daquilo que leu.

Por fim, esta ferramenta de sondagem permitiu traçar um panorama geral dos níveis de leitura e de compreensão leitora em que o grupo de estudantes participantes se encontra, o que oferece um panorama daquilo que se pode esperar das respostas ao protocolo verbal. O resultado foi caracterizado pelo *nível de não compressão*, e o fato de serem, ainda, leitores iniciantes (Oliveira, 2013) justifica as estratégias de leitura e o pouco conhecimento prévio utilizados durante o ato de leitura. Ainda assim, convém destacar que a marca de 35,38% de acertos reflete a possibilidade de um desempenho satisfatório no protocolo verbal.

4.3 Protocolos verbais (PV)

O procedimento de protocolos verbais, como já explicado, é uma técnica de coleta de dados que se utiliza de autorrelatos verbais coocorrentes ou retrospectivos para analisar o processamento feito na mente durante a excursão de uma atividade pré-definida (Afflerbach; Pressley, 1995). As pesquisas de leitura que se valem dessa técnica têm vasto campo de exploração nos Estados Unidos, enquanto no Brasil ainda é pouco abordada, sobretudo em relação à leitura argumentativa. O tipo de autorrelato coletado para compor esta mostra foi o coocorrente, aquele que ocorre durante a prática da leitura. O texto “*Vídeos games não provocam violência*”, de Gustavo Simon (anexo 04; apêndice 04), é um artigo de opinião e foi escolhido justamente por requerer a leitura argumentativa e por apresentar tema e linguagem acessíveis para a idade dos participantes. Em relação às questões que foram incluídas ao PV (apêndice 04), suas classificações e a importância dada a inferência para compreensão leitora estão baseadas em Marcuschi (2011; 1985). Assim ficou a classificação de cada uma das 12 questões presentes no PV, algumas com opção *a* e *b*:

Quadro 1 – Tipos de questões apresentadas no protocolo verbal

Tipos	Questões do protocolo verbal
Vale-tudo - Admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de erro.	1. A) Você joga videogames?

Inferencial - Questões complexas que exigem conhecimentos pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica, além dos textuais.	1. B) Por que no título o autor já enfatiza que o videogame NÃO provoca violência? 2. A) Que ideia é reforçada a partir da palavra “até”? 3. A) As palavras “também” e “mesma coisa” acrescentam alguma informação? Se sim, qual/quais? 4. A) Qual é a relação feita aqui entre o não do título e o trecho “Para alguns especialistas, a resposta ainda é sim”? B) É possível perceber algum tipo de posicionamento por meio do uso das aspas (“”)? Esse posicionamento é do próprio autor? 5. A) Qual sentido as aspas (“”) acrescentam à palavra <i>verdade</i> neste trecho? 6. A) O autor traz alguma ideia contrária em relação a algum outro ponto de vista do texto? B) De que maneira ele justifica essa ideia e qual ponto de vista ele defende? 7. A) Essa informação reafirma algum ponto de vista já exposto no texto? 8. A) De que maneira o autor reforça o seu ponto de vista neste trecho? 9. A) O autor introduz uma nova informação ao texto, qual é o intuito dessa nova informação? B) O que ela reforça? 10. A) A expressão <i>efeito reverso</i> significa obter um resultado contrário ao que se espera de algo específico. No texto, a que resultado este efeito pode se referir? 11. A) A que ponto de vista do texto esta nova informação se contrapõe causando o <i>efeito reverso</i>?
Global - Consideram o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	12. A) Qual é o assunto central tratado neste texto?
Objetiva - Abordam conteúdos objetivamente inscritos no texto, atividade de decodificação, pois a resposta está centrada no texto.	3. B) Em “É óbvio que isso preocupa muito os pais”, a palavra “isso” está se referindo a que? 12. B) Como podemos classificar esse tipo de texto?

Fonte: A autora (2025) com base em Marcuschi (2011).

O artigo de opinião utilizado tem por objetivo desmistificar a ideia de que os videogames causam violência entre as crianças e o faz contrapondo dados estáticos, fatos e ainda se utiliza de argumentos de autoridade para fortalecer seu ponto de vista. É feito um jogo argumentativo baseado em expor os pontos negativos e os positivos como refutação, logo na introdução são apresentados jogos de ação que são popularmente considerados violentos e o autor escolhe palavras que acentuam ainda mais essa característica. Ao fim da introdução, ele faz questionamentos em relação à influência dessa violência na vida de crianças e adultos.

O autor utiliza argumentos de autoridade para responder a essas perguntas com colocações de especialistas que acreditam na influência dos videogames na vida das pessoas,

em seguida traz dados estatísticos para contrapor os argumentos contrários ao assunto em questão, que é a afirmação inicial de que videogames não provocam a violência infantil. Dentro desse esquema argumentativo criado pelo autor, construído por meio de conectores, polifonia, diferentes tipos de argumentos, encontram-se as fases básicas da argumentação (Azevedo, 2013): tese (videogames não provocam violência infantil); justificação (sustenta sua tese por meio de dados estatísticos, associação e dissociação); contra-argumentação (de uma pesquisa que assume posição contrária para desenvolver a contra-argumentação); conclusão (expõe afirmações que fecham a discussão).

Em conformidade com Grácio (2010, p. 411), a argumentação acontece quando há um assunto em questão sendo tematizado por “dois discursos em dissonância e cujo confronto pode gerar uma progressão”. No artigo protocolado é possível encontrar essas características e possibilitar a leitura argumentativa. Além disso, dois dos três papéis actanciais (Plantin, 2008 *apud* Lima, 2022) também são visíveis no texto: o Proponente – que é caracterizado pelo autor e o Oponente – caracterizado pelo *doutor Robinson*. Embora não haja o Terceiro dentre os papéis actanciais, a discussão feita no texto envolve três vozes, pois o autor faz uso de citações diretas para acrescentar o Oponente e, depois, argumentos de autoridade que sustentam o seu ponto de vista, isso causa a polifonia de locutores (Ducrot, 1987 *apud* Araújo, 2023) e garante o caráter interacional da argumentação contando, ainda, com a interação autor/texto/leitor (Koch; Elias, 2014).

Esta mostra foi composta a partir da coleta de autorrelatos de 12 participantes – 2 meninos e 10 meninas – os mesmos que fizeram parte do TC, gravados em dias diferentes de acordo com a disponibilidade dos horários dispostos pela professora de Língua Portuguesa titular da turma. O esquema de coleta seguiu o padrão desenhado a fim de respeitar o que postulam Afflerbach e Pressley (1995) sobre a precisão metodológica que se deve ter para aplicar do PV, assim, os participantes foram retirados da sala de aula e levados, parte, à biblioteca e, parte, ao laboratório de informática.

A coleta foi realizada em meses diferentes por questões externas à pesquisa (paralisações na rede de ensino e o próprio calendário escolar), então, o grupo foi ouvido nos meses de maio e outubro, sem critério de ordem. Como antes referido, os resultados serão expostos por meio dos grupos de questões – inferências, objetivas e globais, nesta ordem – e as siglas SF e SM serão usadas para identificar os participantes como sujeito (S) do sexo feminino (F) ou masculino (M) seguido do número que indica a ordem alfabética dos seus reais nomes.

As questões foram escritas entre colchetes, em negrito e com a fonte vermelha para destacá-las do texto original, foram posicionadas em momentos estratégicos do artigo para

facilitar o entendimento e, conseqüentemente, a elaboração das respostas, já que estaria logo após o elemento sobre o qual foram questionados, como o argumento ou contraponto, por exemplo. Os participantes leram apenas o texto do artigo, enquanto as perguntas do protocolo foram lidas pela pesquisadora para eles de modo compassado e repetidas, quando solicitado. Foi utilizado o software Elan 6.8, para realizar as transcrições dos áudios e manter o material para consulta.

Dentre os 13 estudantes que compunham o grupo, havia um, autorizado via TCLE, que não informou ainda não saber ler. Como a coleta diz respeito à gravação do ato de leitura, ele não pode participar. O tempo gasto pelos participantes para fazer a leitura do texto e responder ao PV variou entre 8 a 15 minutos, esses números já mostram que os leitores se encontravam em diferentes níveis. O tempo despendido demonstra, neste caso, como as habilidades de leitura foram pouco desenvolvidas durante a prática, enquanto leitores eficientes tendem a realizar a leitura de forma mais fluida e, conseqüentemente, mais rápida (Oliveira, 2013).

A hipótese pré-formulada e que se esperava confirmar acerca do desempenho dos sujeitos de pesquisa em relação ao PV era de que eles fariam uso de alguns dos elementos necessários para realizar leitura argumentativa – pressupondo, ainda, que os mesmos já saberiam ler um texto como esse e seriam levados a pensar de forma argumentativa por meio das questões em pontos estratégicos do texto. Assim, esperava-se que os participantes fizessem uso de inferências do tipo pragmático-culturais (Marcuschi, 1985; 2011); baseassem sua leitura em alguma estratégia, como a leitura ativa (Cartwright; Duke, 2021), a *top-down* (Kader; Santos, 2012); tivessem a percepção do assunto em questão (Koch, 2002; Azevedo; Monte; Reis, 2021; Grácio, 2010); reconhecessem os pontos de vista que dialogam entre si, os argumentos contrários e favoráveis em relação ao assunto em questão (Azevedo *et al.*, 2023;); além da associação de elementos textuais na construção da argumentação (Koch, 2002; Azevedo; Monte; Reis, 2021).

Para melhor análise desse material, as questões foram divididas em três grupos de classificação, considerando que estas são as que propiciam a leitura argumentativa, a construção do sentido e da compreensão: *perguntas inferenciais, globais e objetivas*. Das 12 questões que compõem o PV, há apenas uma que não se encaixa nas classificações elencadas acima – do tipo *vale-tudo* – e foi incluída no texto com a intenção de quebrar a barreira inicial e familiarizar os participantes quanto ao assunto que seria tratado e sobre o qual seriam questionados.

Quadro 2 – Questão 1. A do protocolo verbal

1. A) Você joga videogames?

SF-1; SF-3; SF-4; SF-5; SF-9: Sim.

SF-2; SF-8; SF-10; SF-11; SF-12: Não.

SM-6: Às vezes.

SM-7: Mais ou menos.

Fonte: Elaboração própria.

É importante tê-la colocado, também, para perceber qual seria a postura dos participantes mediante ao tema e ao texto, se causaria estranheza, desconforto ou desconhecimento, por exemplo. O artigo de opinião aplicado junto ao PV foi selecionado sob a perspectiva de ser adequado à linguagem, ao gênero e, principalmente, por fazer parte da vida social dos estudantes – mesmo os que não jogam, sabem do que se trata e já ouviram em algum momento alguém dizer a afirmação de que os videogames não provocam violência entre as crianças. Isso faz com que as experiências e bagagens que o leitor já tem sejam aproveitadas no momento da leitura, visto que esta é considerada como um conjunto de práticas sociais que refletem a imagem do leitor, suas vivências e virtudes para que, assim, ele atribua sentido ao ato de ler (Kleiman, 2007; 2014), mas não apenas isso, a leitura precisa atribuir sentido à vida e concepção do leitor, efetivando-se mediante a temas que fazem parte da sua realidade.

O primeiro grupo de questões concerne às do tipo *inferenciais*, aquelas mais complexas, que exigem conhecimentos pessoais, contextuais, enciclopédicos, regras inferenciais e análise crítica, além dos conhecimentos textuais (Marcuschi, 2011), soma o total de 11 questões no protocolo. Essa foi a categoria de questão mais usada porque exige do leitor respostas mais elaboradas que suscitem informações que não estão no texto, além disso, a leitura argumentativa prevê que haja construções inferenciais acerca das posições identificadas por meio da compreensão leitora (Azevedo; Monte; Reis, 2021). Dito isso, algumas questões foram elaboradas com itens *a* e *b*, a primeira, por exemplo, além de propor a apresentação do tema aos participantes também introduziu o tipo *inferencial* ao texto.

A questão 1. B), representada abaixo, pretendia fazer com que os sujeitos participantes notassem o pressuposto de que há afirmações sobre videogames provocarem a violência infantil e por isso o autor utiliza o advérbio de negação logo no título do artigo. Esse pressuposto deve ser ativado por meio de informações que ainda não foram dispostas textualmente para o leitor. São informações que ele traz consigo para o texto e essa interação deve gerar a ativação de conhecimento prévios para criar outros novos.

Quadro 3 – Questão 1. B do protocolo verbal

1. B) Por que no título o autor já enfatiza que o videogame NÃO provoca violência?

SF-1; SF-5; SF-8; SF-9; SF-12: Não sei responder.

SF-2: Porque ele não traz violência.

SF-3: Porque ele está jogando no computador, aí não vai se machucar.

SF-4: Tipo, depende dos jogos. Tem jogos de tiros que provocam e outros que também não provocam.

SF-6: Porque no videogame não mostra violências.

SM-7: Porque é só um jogo.

SF-10: Porque o texto tem a ver com isso.

SF-11: Talvez porque ele joga, sei lá.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Koch e Elias (2014, p. 13-19), a partir da leitura do título, o leitor ativo tende a antecipar informações sobre os elementos já dispostos – relação de videogames com a violência infantil – e passa a formular e reformular hipóteses sobre o assunto, o que o levará a um movimento que destaca a “atividade de leitor, respaldada em conhecimentos arquivados na memória (sobre a língua, as coisas do mundo, outros textos, outros gêneros) e ativados no processo de interação com o texto”. Após esse movimento, inicia-se a ativação de conhecimentos que criam os sentidos da leitura para o leitor. Por essas razões que, ao serem questionados sobre o motivo de tal afirmação, esperava-se que houvesse a formulação de hipóteses que levassem à conclusão da pressuposição, pois, segundo Grácio (2010, p. 57, grifo do autor)

Neste nível linguístico, *o jogo do implícito e do explícito é fundamental*. Um enunciado tem sempre pressupostos, seja qual for o modo da sua formulação. Nesse sentido, ou seja, por comportar sempre assunções, o par implícito-explícito é incessantemente articulado ao nível da enunciação.

Esta perspectiva permite afirmar que em todo texto haverá um pressuposto, um não dito para chegar ao dito. Em textos argumentativos essa premissa é frequentemente comprovada e cabe ao leitor perceber as pressuposições para chegar aos pontos de vista expostos. Nesse mesmo sentido, Koch (2002, p. 23) afirma que “a distinção entre o dizer e o mostrar permite penetrar nas relações entre linguagem, homem e mundo: é sob esse aspecto que se torna possível falar de ideologia na linguagem”, o que caracteriza o fato de que toda comunicação é dotada de intenções e a leitura atenta consegue entrar nesse caminho, aquilo que o leitor entende por meio da leitura também expõe as suas ideologias.

É assim que se evidenciam os valores axiológicos dos leitores, os quais “constituem o modo como interpreta o mundo e os que estão representados na materialidade do texto”

(Azevedo; Monte; Reis, 2021, p. 6), eles devem ser mobilizados em prol da compreensão de textos. Um exemplo disso é quando SF-4 afirma que somente jogos de tiro causam violência, o que permite observar a tipificação das crenças e ensinamentos nos quais acredita até o momento para chegar a tal conclusão, e oportuniza especular acerca do senso comum que rodeia a sua afirmativa, como, por exemplo, *quem tem arma, é bandido* ou *arma de fogo é sinônimo de violência*. Esses valores também podem ser reconhecidos na resposta de SM-7, ao utilizar um raciocínio mais lógico, expõe a sua valoração negativa a respeito da questão utilizando uma justificativa direta ao reconhecer que um jogo virtual não tem capacidade de influenciar crianças. Enquanto isso, SF-9 não conseguiu formular uma resposta.

A questão 2. A) introduz a noção de operador argumentativo (Koch, 2002) e sua função na produção de textos argumentativos. Os participantes deveriam formular inferências relacionadas à ideia reforçada por meio do operador para iniciar a construção da progressão argumentativa no texto. A grande maioria do grupo participante respondeu de maneira correta ao afirmar que se referia à ideia de matar. Abaixo estão representadas algumas das respostas dadas pelos participantes:

Quadro 4 – Questão 2. A do protocolo verbal

2. A) Qual ideia é reforçada a partir da palavra “até”?

SF-1; SF-4; SF-10; SF-12: Não sei.

SF-2: Não faço a menor ideia.

SF-3: Que ele pode fazer tudo.

SF-5: Que ele pode fazer isso (matar) também.

SM-6: Matar?

SM-7: Que também pode.

SF-8: Até a outra parte?

SF-9: Pode pular?

SF-11: Que é muito que pode fazer.

Fonte: Elaboração própria.

É importante que pelo menos parte dos leitores tenha percebido isso, pois o operador *até* agrega ao texto uma situação de progressão do que será o principal argumento em relação ao assunto em questão – *videogames não causam violência infantil*. No trecho da questão, o autor faz uma introdução sobre jogos de ação famosos, sobre o que os personagens podem fazer de mais violento por meio do controle do jogador e questiona se isso pode ou não tornar as pessoas mais violentas; o operador utilizado nesse trecho indica uma gradação crescente em relação às ações que podem ser feitas através do jogo: “o personagem controlado pelo jogador pode roubar, agredir, até matar” (apêndice 04). Neste caso, o operador assinala o argumento

mais forte na escala gradativa para a construção do que virá a ser o seu contraponto em relação ao assunto em questão e que, ainda, será refutado pelos argumentos que o autor trará (Grácio, 2010; Koch, 2002).

Através do autorrelato coocorrente, é possível explorar a materialização das seleções, antecipações, inferências, associações, entre outras ações que fazem parte desse processo complexo que é a leitura (Koch; Elias, 2014). Com esse tipo de coleta, o leitor é levado a dar respostas sem lapidações ou correções daquilo que julga melhor e isso faz com que os resultados sejam realmente o reflexo do processo cognitivo feito ao processar a leitura (Souza; Rodrigues, 2008). Nas respostas expostas acima, vê-se que os leitores mais atentos conseguem associar o sentido que o operador acrescenta ao texto, mesmo que algumas das inferências se classifiquem como lógicas, quando SF-5 e SM-7 entendem que há um reforço na ideia de que além das outras coisas ele também pode matar.

Há ainda as inferências do tipo pragmático-culturais (Marcuschi, 1985) quando, por exemplo, SF-3 conclui que o personagem “pode fazer tudo” ao considerar, atentando-se à gradação argumentativa acentuada pelo operador *até*, que matar seria a última coisa mais violenta que se poderia fazer. A habilidade do leitor crítico e eficiente em fazer inferências durante a leitura é necessária em textos argumentativos, visto que a argumentação e a leitura argumentativa estão fundamentadas em processos inferenciais (Grácio, 2010; Azevedo; Monte; Reis, 2021).

Segundo Azevedo, Monte e Reis (2021), realizar a leitura argumentativa demanda do leitor atenção redobrada para todos os elementos presentes no texto para compreender os argumentos construídos por meio de diferentes recursos. Essa atenção, característica de um leitor crítico e eficiente, foi conferida novamente por meio da questão 3. A), visto que esta também aponta para o uso dos operadores argumentativos e sua inegável influência sob a construção argumentativa do texto.

Quadro 5 – Questão 3. A do protocolo verbal

3. A) As palavras “*também*” e “*mesma coisa*” acrescentam alguma informação? Se sim, qual/quais?

SF-1: Tô meio sem palavras.

SF-2: Tipo, vou falar o que eu sei: isso aqui pode também pode machucar uns aos outros e também torna a criança muito violenta.

SF-3; SF-4; SF-5; SF-8; SF-10: Não.

SM-6: Violência?

SM-7: Sim, que também pode e que é a mesma coisa.

SF-9: Porque tem tipos de jogos que têm tiro, tipo Free Fire que é um tipo de jogo que atira, aí os pais ficam pensando que quando a criança crescer vai ser igual ele ver no jogo.

SF-11: Não sei.

SF-12: Acho que sim porque... não sei explicar.

Fonte: Elaboração própria.

Diferente do entendimento que os participantes tiveram na questão 2. A), aqui o grupo mostrou dificuldade em perceber que os operadores “*também*” e “*mesma coisa*” acrescentam outra informação ao período anterior, o mesmo que eles analisaram na questão anterior. Infelizmente, esse resultado influencia na compreensão dos argumentos e, consequentemente, da construção dos pontos de vista que já estão sendo colocados no texto. O que os participantes não conseguiram explicar é a progressão do argumento anterior sobre os jogos de ação e o que se esperava dos sujeitos é que, ao menos, concluíssem que existem outros jogos violentos além dos que já foram citados. Conforme Koch (2002, p. 104), “*também*” e “*mesma coisa*” são operadores que encadeiam “dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido”, sendo assim, para que se concretize a compreensão na leitura argumentativa, o leitor precisa depreender esses encadeamentos, a fim de chegar a uma conclusão.

A quarta questão foi composta por dois itens que se referiam (A) à imposição de um contraponto direto em relação ao título do artigo e aos questionamentos deixados na introdução e (B) ao uso das aspas em determinado trecho para indicar outras vozes e um ponto de vista diferente daquele defendido pelo autor. O que se esperava dos leitores com o item A era que eles formassem inferências que resgatassem o que foi colocado anteriormente no título e relacionasse com as perguntas deixadas no fim da introdução (*Será que esse tipo de jogo pode tornar uma criança mais violenta? E um adulto?* – apêndice 04), notassem que foi inserido mais um contraponto ao texto e, ainda, que prestassem atenção para a utilização de outras vozes como argumento de autoridade, refutado adiante.

Além disso, a identificação *professor de pediatria* já deveria deixar o leitor em sinal alerta ao recuperar o seu sentido. Por esse motivo, Azevedo, Monte e Reis (2021, p. 113)

reforçam os componentes da compreensão leitora em dois blocos onde estão o processamento, que inclui “a identificação de palavras e a representação semântica delas, ou seja, realizar um tipo de processamento que não é exclusivamente linguístico, pois está vinculado a outras fontes de conhecimento”. A compreensão da leitura argumentativa demanda processos complexos para chegar a um fim comum, identificar e entender o que está exposto.

O item *B* da quarta questão se refere especificamente ao uso das aspas no trecho em que o autor expõe um ponto de vista contrário ao seu através da fala de um professor universitário. Segundo Brito, Cabral e Moraes (2017, p. 3-4), as aspas são um recurso de direcionamento do dizer, é o falar sob vigilância. Além disso, os autores destacam o emprego das aspas como o momento em que “a voz de um outro se faz ouvir para estar a serviço de uma estratégia argumentativa”. No item no qual os leitores são questionados sobre o uso das aspas, elas estão marcando justamente a voz do outro no texto e esta estratégia foi utilizada para sobrepor um ponto de vista, então, supunha-se que os participantes conseguiriam enxergar essa estratégia colocada de maneira muito clara no texto, já que o autor faz uma referência direta após o uso das aspas (“[...] afirma Thomas N. Robinson” – apêndice 04). Abaixo estão algumas das respostas que não foram resumidas em “eu não sei”:

Quadro 6 – Questão 4. *A* e *B* do protocolo verbal

4. A) Qual é a relação feita aqui entre o não do título e o trecho “Para alguns especialistas, a resposta ainda é sim”?

SF-1: Provocar violência infantil?

SF-2: Não faço ideia.

SF-3: Porque tem muitos jogos violentos.

SF-4: O título fala que não provoca e o trecho fala que provoca um pouco.

SF-5: Porque não provoca violência, mas para outros parece que provoca.

SM-6: Que os videogames são para os adultos.

SM-7: Porque ainda pode causar violência.

SF-8; SF-9; SF-12: Não sei.

SF-10: Eles querem dizer que a resposta é que os videogames não provocam violência infantil. Na verdade, eu acho que aqui a resposta é sim, os videogames provocam violência infantil.

SF-11: Eles querem dizer que os videogames não provocam violência infantil. Eu quero mudar essa resposta, ao invés do não é o sim aqui. Os videogames, sim, provocam violência infantil.

continua

B) É possível perceber algum tipo de posicionamento por meio do uso das aspas (“”)? Esse posicionamento é do próprio autor?

SF-1: É do autor?

SF-2; SF-4; SF-8; SF-10; SF-11: Sim.

SF-3; SF-12: Não.

SF-5: Sim. Não.

SM-6: Não?

SM-7: Sim. De outra pessoa.

SF-9: Não sei essa.

Fonte: Elaboração própria.

É possível notar que no item A apenas SF-5 inferiu corretamente acerca do que era esperado, levando em consideração o conteúdo do texto. No enunciado “*Para alguns especialistas, a resposta ainda é sim*”, o operador ainda marca um excesso temporal (Koch, 2002) em relação à posição colocada já no título do artigo e, também, respondendo às perguntas deixadas na introdução. A partir da resposta de SF-5, vê-se que ela compreende isso muito bem, da mesma forma no item B, quando percebe que há o acréscimo de um posicionamento e que este não é do autor. Importante destacar que esta mesma participante fez um TC razoavelmente bom e seu tempo gasto no PV foi de apenas 9 minutos, o que comprova que ser um leitor crítico influencia diretamente nos níveis de compreensão leitora.

Em contrapartida, os outros sujeitos não alçaram a compreensão adequada para essa parte do texto e mostraram isso com suas respostas baseadas apenas no único trecho lido antes da pergunta, não levaram em conta o texto por completo e responderam como se a questão estivesse ligada apenas àquela parte. Isso mostra como os sujeitos estão condicionados a atividades de compreensão leitora com questões que não consideram o texto como um evento comunicativo que interage com o leitor, ao contrário,

A escola trata o texto como um produto acabado, funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Porém, o texto não é um puro produto, nem um simples artefato pronto; ele é um **processo** e pode ser visto como um **evento comunicativo** sempre emergente. Assim, não sendo produto acabado e objetivo, nem depósito de informações, mas um **evento** ou um **ato enunciativo**, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores (Marcuschi, 2011, p. 92, grifos do autor).

Tal condição interfere diretamente no processo de compreensão leitora em textos de qualquer tipo, porém ainda mais nos textos argumentativos, nos quais o leitor precisa identificar muitos elementos que compõem o caráter argumentativo, como o explícito e o implícito que podem introduzir um argumento, uma intenção ou um juízo de valor, por exemplo (Grácio, 2010; Koch, 2022). Esse condicionamento impede o desenvolvimento da leitura, um dos

motivos pelos quais uma proposta de atividade como esta se torna tão difícil para estudantes que, segundo a BNCC e o Currículo estadual, já deveriam ter adquirido muitas habilidades além da decodificação de palavras. A questão 5. A) também mostrou essa realidade ao se referir ao sentido que as aspas acrescentavam à palavra *verdade*. Analisa-se aqui a necessidade de compreensão do texto como um conjunto de informações interligadas e dependentes umas das outras para ter sentido – verifica-se a importância da coesão e da coerência para a construção de sentidos (Koch, 2022).

Quadro 7 – Questão 5. A do protocolo verbal

5. A) Qual sentido as aspas (“”) acrescentam à palavra *verdade* neste trecho?

SF-1; SF-3; SF-9: Não sei.

SF-2: As pessoas violentas podem se endireitar.

SF-4: Acho que é para... não sei como explicar direito. O sentido do texto, não sei muito bem.

SF-5: Que ainda não tem certeza.

SM-6: Essa aqui eu pulo.

SM-7: Porque não é uma verdade completa.

SF-8: Que a história pode ser verdadeira

SF-10: De mentira.

SF-11: É uma mentira.

SF-12: Não sei explicar.

Fonte: Elaboração própria.

O autor agrega ao sentido da palavra *verdade* um valor pejorativo com as aspas contestando a opinião do especialista, anteriormente citada no texto, e mantendo a estratégia de persuasão do leitor (Brito; Cabral; Moraes, 2017). Neste caso, a palavra perde o seu real significado e passa a exprimir o sentido quase contrário, como bem apontaram SM-7 e SF-11 ao recuperarem as informações lidas. Os dois sujeitos conseguem inferir que o autor não quer realmente dizer que isso é uma verdade e comprova em seguida, como mostra a questão 6. A) e B).

Quadro 8 – Questão 6. A e B do protocolo verbal

6. A) O autor traz alguma ideia contrária em relação a algum outro ponto de vista do texto? Qual?

SF-1; SF-9: Não sei.

SF-2; SF-3; SF-5; SF-10: Não.

SF-4: Eu acho que sim, não sei explicar.

SM-6: Traz?

SM-7: Sim. Que os jogos não causam violência.

SF-8: Sim. Aí eu não sei.

SF-10; SF-12: Não.

SF-11: Sim? Não sei.

SF-12:

B) De que maneira ele justifica essa ideia e qual ponto de vista ele defende?

SF-1: Também não sei.

SF-2: O ponto de vista que ele defende é a violência, eu acho.

SF-3: Que na primeira versão do jogo o número de ocorrência tem baixado.

SF-4: Aí também não sei.

SF-5: Que a população está caindo muito por causa dos videogames.

SM-7: Que as ocorrências abaixaram, por isso os jogos não são tão violentos.

SF-8: Na minha opinião, eu acho que ele defende algum adolescente ou algum videogame.

SF-9: Ele defende os jovens desses filmes.

SF-10; SF-12: Não sei.

SF-11: Ele defende que de 12 a 15 está diminuindo.

Fonte: Elaboração própria.

Como já visto, a presente pesquisa se baseia principalmente nos trabalhos de Grácio (2010; 2013; 2016) e Azevedo (2019a.), Azevedo, Monte e Reis (2021) e Azevedo (*at. al.*, 2023), entre outros, para discutir a argumentação e leitura argumentativa. Em concordância com os autores, uma situação argumentativa se inicia quando um assunto passa a ser tematizado a partir de questões que sugerem perspectivas em oposição. No artigo protocolado, o videogame é o assunto posto em questão, tematizado a partir da afirmação de que ele não provoca violência infantil. As perspectivas favoráveis e contrárias são expostas pelo autor, que, ao apresentar o posicionamento de um professor especialista defensor da hipótese de que os videogames influenciam os jogadores a praticar a violência, inicia uma estratégia de persuasão baseada, principalmente, em dados estatísticos e argumentos de autoridade.

A questão 6, interligada com as anteriores, dá continuidade à progressão argumentativa no texto e analisa o fato de que o argumento do autor contradiz o anterior utilizando dados estatísticos e estratégia de persuasão ao reiterar que os dados são *do país do doutor Robinson* (apêndice 04), aqui há ainda o resgate do nome do professor especialista para ratificar o

equivoco no seu posicionamento e refutá-lo. O grupo de sujeitos participantes não obteve um bom resultado com essa questão, muitos não souberam responder. Há aqueles que fizeram inferências muito distantes do que se esperava refletindo a falta de compreensão da leitura em práticas de leitura argumentativa, nas quais se presume que haja o reconhecimento dos pontos de vista favoráveis e contrários, como SF-5 ou SF-10, por exemplo. Este é um dos questionamentos mais importantes porque oferece um panorama de como os leitores lidam com a quebra de expectativa no texto e com a tentativa de persuasão. Muitos focaram apenas no argumento contrário materializado pela fala do especialista e foram levados a concluir que o videogame causa violência infantil – ainda que o texto aponte para o oposto.

Embora a maior parte do grupo não tenha conseguido um bom desempenho quanto à compreensão, pode-se analisar como positiva a percepção que SM-7 demonstra diante do texto, ao afirmar que o fato de as ocorrências terem baixado mostra que os videogames não causam violência. Ao fazer essa inferência, o sujeito expõe habilidade na compreensão desse tipo de texto, pois recupera informações já mencionadas, identifica as oposições e os participantes da situação, elementos esses que fazem parte da leitura argumentativa (Azevedo *et. al.*, 2023), o tempo gasto por SM-7 para realizar o PV também é levado em conta, 7min55, e caracteriza o leitor eficiente, além de se mostrar ativo diante do texto (Cartwright; Duke, 2021) e utilizar estratégias de leitura, como o modelo *top-down*, pois ele é “construído através da interpretação das ideias representadas pelo texto, onde estabelecemos os propósitos de leitura, acionamos o nosso conhecimento prévio, monitoramos as informações em relação ao texto e avaliamos as informações lidas” (Kader; Santos, 2012, p. 4).

A questão 7 refere-se a mais um dado estatístico inserido junto a um argumento de autoridade, utilizando-se da fala de um psicólogo e também professor universitário – mais uma vez verifica-se a presença da polifonia no texto como uma estratégia de argumentação – inserida pelo autor ainda para contra-argumentar a posição do professor especialista, isso reforça o ponto de vista de que os videogames não têm relação com comportamentos agressivos e, sim, afirma que desde o seu lançamento as taxas de violência diminuíram. Os participantes deveriam apenas relacionar isso com o trecho anterior, ao compreender que se tratava de um novo contra-argumento e não o fizeram, o grupo inteiro não conseguiu recuperar as informações, relacioná-las e inferir com base na leitura para compreender. Abaixo estão algumas das respostas mais recorrentes para essa questão.

Quadro 9 – Questão 7. A do protocolo verbal

7. A) Essa informação reafirma algum ponto de vista já exposto no texto? Qual?

SF-1; SF-3; SF-4; SF-5; SM-7; SF-8; SF-9; SF-10; SF-11; SF-12: Não.

SF-2: Sim. Eu esqueci, tia.

SM-6: Sim?

Fonte: Elaboração própria.

No trecho relacionado à questão 8. A), o autor segue reforçando o seu posicionamento por meio da associação da *violência familiar e da pobreza* como verdadeiras *ameaças à sociedade*, mais uma vez refuta o argumento contrário ao seu e mantém a progressão argumentativa do texto que deve encaminhar o leitor para a sua conclusão. Esta questão exigia dos sujeitos a percepção do novo argumento colocado em prol de um ponto de vista já exposto e que recuperassem as informações anteriores, a fim de que fizessem inferências sobre a possível conclusão do auto.

Quadro 10 – Questão 8. A do protocolo verbal

8. A) De que maneira o autor reforça o seu ponto de vista neste trecho?

SF-1: No jogo?

SF-2: Ponto de vista?

SF-3; SF-8: Não sei.

SF-4: Ele reforça para gente acabar com a violência entre os jovens.

SF-5: Que são mais ameaças.

SM-6: Precisamos nos concentrar em outros fatores?

SM-7: Falando que as taxas de violência baixaram.

SF-9: A gente não pode focar só no celular ou na televisão, e, sim, na família e essas coisas.

SF-10: No precisamos concentrar em outros fatores.

SF-11: Que o psicólogo “bota” que ele está falando uma frase.

SF-12: Não sei explicar.

Fonte: Elaboração própria.

A visível confusão e falta de coerência nestas respostas expõe o nível de compreensão leitora em que os sujeitos se encontram, já que havia uma única nova informação no trecho e reforçava o ponto de vista do Proponente seguindo a progressão do texto. Dentre as colocações dos sujeitos, SF-2, por exemplo, demonstra não saber o que é um ponto de vista; SF-4 levou em conta apenas uma parte do texto; SF-5 e SM-6 foram os únicos que conseguiram formular uma resposta minimamente esperada, mas ainda sem identificar de fato o argumento utilizado aqui. O que deveria ser uma das perguntas mais fáceis, visto que os sujeitos já tinham respondido outras semelhantes, revelou que o nível de compreensão

ponderado no teste *cloze* se confirma aqui também, com o acréscimo da falta de habilidades na leitura argumentativa, já que nesse tipo é necessário saber identificar os pontos de vista no texto para (Azevedo *et al.*, 2023).

Leffa (1996, p. 143-154) destaca que “a leitura é um processo complexo que envolve diferentes fatores” e que a compreensão leitora – processo maior – envolve, pelo menos, três essenciais aspectos, que são “o texto, o leitor e as circunstâncias em que se dá o encontro”. Dessa forma, o autor acrescenta alguns aspectos ligados ao leitor que são significativos para o desempenho da compreensão, como conhecimento prévio, familiaridade com os aspectos culturais, conhecimento da língua, capacidade de raciocínio estes são de ordem cognitiva. Por outro lado, estão os de ordem afetiva, como interesse, atitude e empenho frente ao texto. A presente pesquisa está de acordo com o postulado por Leffa (1996), ao entender que a compreensão leitora depende da atitude do sujeito, além de assumir que ela não acontece dissociada da realidade social do leitor, assim como o ato de ler (Koch, 2014) e de argumentar (Grácio, 2010; Azevedo; Monte; Reis, 2021; Azevedo *et. al.*, 2023).

Visto isso, torna-se importante ressaltar que o processo de compreensão diante do texto argumentativo exige a mobilização de outros fatores que partem desde o conhecimento do léxico até a tomada de decisão frente aos pontos de vista do texto. Como já visto, Azevedo, Monte e Reis (2021, p. 112) detalham que o leitor precisa compreender o texto argumentativo em vários níveis além do textual – nível linguístico, comunicativo, cognitivo, discursivo, semântico, “o leitor ainda terá que articular os valores axiológicos que constituem o modo como interpreta o mundo e os que estão representados na materialidade do texto”. Importante destacar tais conceitos devido às análises que seguem, principalmente a próxima questão (9), pois a compreensão leitora em práticas de leitura argumentativa é mais complexa e demanda um trabalho com o ensino interdisciplinar em sala de aula, além de nível de leitura eficiente.

Quanto à questão 9. A) e B), então, o autor – na posição de Proponente – encaminha a discussão para a sua conclusão, agregando mais argumentos de autoridade que causam a dissociação em relação ao assunto em questão levantado por ele. Nesta parte do texto, é possível observar uma sequência de justificativas que devem levar o leitor a um lugar preparado para o convencimento. Primeiro, o autor faz uma observação em relação ao estudo anterior (do professor Robinson) e indica falta de critérios em suas pesquisas que condenam o videogame: “*estudos recentes conduzidos com critérios bem mais rigorosos que os de trabalhos anteriores*”.

Segundo, apresenta fatos por meio de dados estatísticos novamente: “*jogos eletrônicos violentos provocam um aumento de agressividade nos jovens de algo entre 0 e 2,5%. Isso*

significa que o efeito é nenhum ou quase nenhum”. Por fim, o terceiro ponto que ascende a progressão neste trecho é a refutação direta ao Oponente – na pessoa do professor Robinson –, ao questionar pesquisadores que defendem o ponto de vista de que o videogame provoca violência infantil apontando outras causas mais reais: *“ainda assim, alguns pesquisadores insistem na ideia de que videogames são potencialmente tão perigosos para a sociedade quanto perigos reais como o cigarro e o álcool”*.

Quadro 11 – Questão 9. A e B do protocolo verbal

9. A) O autor introduz uma nova informação ao texto, qual é o intuito dessa nova informação?

SF-1; SF-8; SF-9: Não sei.

SF-2: É o álcool e a “insignificação”

SF-3: Sim, o álcool e o cigarro.

SF-4: Ele fala sobre o cigarro e o álcool.

SF-5: Que os jogos estão tornando-se mais perigosos para a sociedade.

SM-6: Insiste na ideia de que os videogames são perigosos para a sociedade (releu o texto).

SM-7: Mostrar que os jogos não são a culpa da violência e, sim, outros fatores.

SF-10: Que o cigarro e o álcool são coisas muito perigosas.

SF-11: Que o videogame pode ser mais perigoso do que o cigarro e o álcool.

SF-12: Para os jovens de hoje em dia ou adultos não usarem cigarro ou álcool.

B) O que ela reforça?

SF-1; SF-9: Não sei também.

SF-2: Ele tem ainda a possibilidade de diminuir a violência.

SF-3: Tá reforçando porque tem um pouco a ver com a violência.

SF-4: Não sei dizer essa.

SF-5: Que devem mudar os tipos de jogos ou parar.

SM-6: Ideias.

SM-7: Que os jogos não são violentos, que os jogos não causam violência.

SF-8: Sobre os videogames?

SF-10: Que não devemos jogar videogames muito preigosos e nem fumar cigarros ou ingerir álcool.

SF-11: [incompreensível]

SF-12: Para não usar isso.

Fonte: Elaboração própria.

Ainda que a posição assumida pelo autor (Proponente) neste trecho esteja muito clara através dos argumentos, os sujeitos encontraram dificuldades para responder e houve uma variedade que parte de inferências aceitáveis para as não aceitáveis. SF-5, por exemplo, ao que tudo indica, interpretou erroneamente o trecho em que o autor expõe a taxa irrisória do aumento de violência por causa do videogame, o que a leva a inferir no item B) que é preciso mudar os tipos de jogos. Essa falta de coerência, além de demonstrar um equívoco na compreensão, deixa

claro que em qualquer situação de interação argumentativa devem ser identificados os pontos de vista e suas justificativas durante toda a progressão da situação, visto que os argumentos são elaborados para convencer. Assim, é necessário ter atenção para interpretá-los corretamente, mesmo que durante a maior parte do texto SF-5 tenha feito inferências pertinentes, no ponto de conclusão perdeu a linha de raciocínio.

Os sujeitos SF-3 e SM-6 também não conseguiram compreender as perguntas e o texto ao ponto de não conseguirem inferir sobre ele nem mesmo de manter a coerência em suas respostas. No item A), enquanto SF-3 não respondeu de fato a pergunta e focou na afirmação (*O autor introduz uma nova informação ao texto*) e responde parcialmente, SM-6 releu uma parte do texto. Já no item B), SF-3 faz uma relação entre as suas respostas e demonstra um nível de compreensão que necessita ser desenvolvido junto com sua habilidade de leitura, o que possibilitará maior compreensão de textos argumentativos. SM-6 e SF-1 não conseguiram formular inferências coerentes.

Enquanto isso, SM-7 foi coerente em quase todas as suas respostas do PV, formulou inferências do tipo pragmática-cultural, demonstrou ser um leitor crítico e eficiente ao utilizar estratégias de leitura e se mostrar ativo frente ao texto. No item A), o sujeito inferiu justamente o que o texto propunha e conseguiu construir uma justificativa para o item B), além de ter gasto pouco tempo com a leitura do PV, o sujeito também se saiu bem no TC, deixando claro o seu nível de leitura eficiente. Necessário enfatizar que a questão 9 é essencial para observar a construção da compreensão nesse tipo de leitura, porque expõe os dois pontos de vista em oposição a uma conclusão que favorece o ponto de vista defendido pelo autor (Proponente), logo, se a leitor não estiver atento ao que quer dizer cada parte do texto essa estratégia utilizada pelo autor pode confundi-lo – como aconteceu com a grande maioria dos participantes.

Seguindo a ordem de questões, a 10. A) faz referência ao tópico inserido no texto para fechar com conclusão de que *videogames não provocam violência infantil*. Esperava-se, nesta questão, que os sujeitos identificassem a relação do significado do termo *efeito reverso* e formulassem inferências com fatos do cotidiano, a fim de recuperar a informação relacionada aqui. Grácio (2010) aborda o processo de inferência na leitura argumentativa, enfatizando a importância de uma leitura crítica e interativa. A partir disso, nota-se que os sujeitos ativaram pouco conhecimento prévio para elaborar inferências sobre o termo em destaque, recuperaram informações equivocadas do texto e não conseguiram reconhecer as perspectivas presentes no texto, o que demonstra pouca leitura crítica e atenciosa.

Quadro 12 – Questão 10. A do protocolo verbal

10. A) A expressão *efeito reverso* significa obter um resultado contrário ao que se espera de algo específico. No texto, a que resultado este efeito pode se referir?

SF-1: Agressões, violências?

SF-2: Se refere a tirar mais a violência e baixar mais o álcool.

SF-4: Esse efeito? Eu não sei.

SF-5: Aos videogames que devem ser parados porque são perigosos para a sociedade.

SM-6: Pode se referir aos videogames para menores de idade.

SM-7: À afirmação do primeiro professor que disse que os jogos são violentos e a do último que disse que os jogos não são.

SF-8: Sobre o videogames? Sobre que tem violência e que pessoas podem se machucar.

SF-9; SF-10; SF-11; SF-12: Não sei.

Fonte: Elaboração própria.

Novamente SM-7 mostra o caráter crítico da sua leitura e como compreendeu o texto ao inferir de modo coerente, ao recuperar as informações expostas no texto percebendo as perspectivas que se opõem e, principalmente, a relação feita entre o título do tópico e os pontos de vista propostos no decorrer do texto. Grácio (2010; 2013a, p. 80) ratifica que uma situação argumentativa se refere a uma oposição discursiva que envolve “processos de avaliação colocados em ação na relação de interdependência discursiva”. Esse esquema acontece no texto utilizado no PV e por isso os leitores que não compreenderam quais eram os discursos em oposição não conseguiram formular referências sobre eles.

Diante disso, a prática de leitura argumentativa implica “conhecer as posições que dialogam entre si naquele momento” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 66). Com base nesse fundamento básico, o leitor poderá assumir a sua posição frente ao texto para realizar as avaliações necessárias. Para isso é exigido do leitor um nível de atenção e compreensão muito maior, SM-7 foi o único que demonstrou isso por meio do PV. As funções que são mobilizadas durante a leitura de um texto argumentativo são complexas e exigem competências e capacidades argumentativas (Azevedo, 2016; Azevedo *et al.*, 2023) que contribuem para o êxito no processo de e produção de sentido.

A questão 11. A) é a última do grupo das inferenciais e relaciona o *efeito reverso* ao ponto de vista indicado pelo autor (Proponente), dá ainda mais força e conclui a situação argumentativa gerada pelo assunto em questão e tematizado pelos discursos mobilizados no texto. Conforme quadro a seguir, a incoerência nas respostas parece unanimidade, exceto por SM-7, os leitores iniciantes focaram sua atenção na informação vista na questão 9 e não conseguiram formular respostas coerentes e até concluíram o contrário daquilo que o texto queria dizer. A competência de reconhecer os pontos de vista em oposição é a mais essencial

diante de uma leitura argumentativa, é o primeiro passo efetivo para a construção da compreensão leitora e desde o início da leitura a maior parte dos sujeitos encontram dificuldade com essa etapa.

Quadro 13 – Questão 11. A e B do protocolo verbal

11. A) A que ponto de vista do texto esta nova informação se contrapõe causando o efeito reverso?

SF-1: Envolvendo jovens de 12 a 15 anos?

SF-2: Não faço a mínima ideia.

SF-3: Nenhuma.

SF-4; SF-8: Não sei.

SF-5: Que o *GTA* é muito agressivo, tem agressividade, e que no Japão isso está se constatando lá.

SM-6: Posso pular essa?

SM-7: Que o efeito foi reverso ao primeiro.

SF-9: Ele causou violência... a pessoa mais civiada em videogames e essas coisas.

SF-10: Só um dos jogos ele... não sei.

SF-11: Quando o *GTA* foi lançado em 1997?

SF-12: Não sei explicar.

Fonte: Elaboração própria.

O segundo grupo de questões se trata do tipo global, as que consideram o texto como um todo e também aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos (Marcuschi, 2011). Neste grupo foi elaborada apenas uma questão, 12. A), a última do PV, colocada com o intuito de que os leitores sintetizassem a leitura feita ao responder sobre o assunto central do texto. Pergunta relativamente simples, mas que não foi contestada corretamente por boa parte do grupo. Os participantes focaram em aspectos retirados do trecho anterior e não do texto completo, revelando não possuírem a habilidade de resumo/concisão, aspecto que se deve ao nível de leitura em que se encontram, apenas SM-7 e SF-5 apresentaram um nível de leitura eficiente e somente SM-7 demonstrou criticidade ao ler – o que se exemplifica por meio dos seus resultados. A seguir estão as respostas:

Quadro 14 – Questão 12. A do protocolo verbal

12. A) Qual é o assunto central tratado neste texto?

SF-1: Fala sobre a agressão, violência que pode causar em famílias.

SF-2: Que o videogame foi lançado no Japão.

SF-3: Sobre o videogame e a agressão.

SF-4: Videogames não provocam violência infantil.

SF-5: Os videogames que são perigosos para sociedade.

SM-6: Sobre os videogames.

SM-7: Falar que os jogos não são a causa da violência e, sim, fatores reais.

SF-8: Sobre os videogames e os pais?

SF-9: Não sei.

SF-10: Como os jogos estimulam a violência em jovens e crianças de 12 a 15 anos (releu parte do texto).

SF-11: A violência que causam nos videogames.

SF-12: De violências do videogame.

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro e último grupo diz respeito às questões objetivas, 3. B) e 12. B), que abordam conteúdos objetivamente inscritos no texto, atividade de decodificação, pois a resposta está centrada no texto (Marcuschi, 2011). Esse tipo de questão não requer a mobilização de processos complexos na leitura como as outras e, por isso, foram somente duas: 3. B) foi inserida para complementar o sentido da 3. A) e garantir que os leitores estariam percorrendo a trilha mais correta para a compreensão e para reconhecimento dos pontos de vista.

No entanto, os resultados revelam que a estratégia de recuperação de informação é muito precária, o termo relacionado ao isso da questão estava no trecho anterior e somente SF-3 e SM-7 tiveram tal percepção. Enquanto a questão 12. B) encerra o PV com uma pergunta simples apenas para certificação sobre o tipo textual, alguns responderam *informativo* e essa foi a resposta mais aceitável, o que ratifica o fator desconhecimento desse tipo de texto – ainda que o livro didático o aborde e que esteja previsto pelos documentos educacionais, como já visto.

Quadro 15 – Questões 3. B e 12. B do protocolo verbal

3. B) Em “É óbvio que isso preocupa muito os pais”, a palavra “isso” está se referindo a que?

SF-1: À violência.

SF-2: Preocupa muito os pais.

SF-3: O filho jogando os videogames.

SF-4: Por causa dos pais.

SF-5: Aos pais.

SM-6: Essa eu não sei.

SM-7; SF-11: Ao jogo.

SF-8: Porque diante das pessoas jogarem videogames, elas podem se machucar.

SF-9: Aos tiros e às facadas.

SF-10: À violência que é praticada no jogo.

SF-12: Jogos ou violência.

12. B) Como podemos classificar esse tipo de texto?

SF-1: Sem resposta.

SF-2; SF-9: Não sei.

SF-3: Uma notícia e um formulário.

SF-4: Como assim classificar? Que os videogames não têm violência, também sobre o cigarro e o álcool?

SF-5: Como uma informação.

SM-6:

SM-7: Informativo.

SF-8: Jovens?

SF-10: Em textos importantes para crianças e adolescentes.

SF-11: Importante.

SF-12: De exemplo para jovens e criança para não jogar tanto videogame ou coisas do tipo.

Fonte: Elaboração própria.

Visto isso, esta amostra foi composta a partir da coleta de dados de 12 participantes e com ela esperava-se entender como ocorre a compreensão leitora de práticas de leitura argumentativa (Azevedo; Monte; Reis, 2021), além de perceber a utilização de estratégias de leitura feita por leitores críticos e eficientes (Solé, 1998; Koch; Elias, 2014; Leffa, 1996) que se mostram ativos diante da interação autor/texto/leitor (Koch; Elias, 2014; Cartwright; Duke, 2021). Notou-se, entretanto, que apenas um dos estudantes participantes demonstrou ter as capacidades necessárias para realizar a leitura argumentativa e conseguir depreender o texto por completo ao ponto de identificar o assunto em questão, os pontos de vista, avaliar as colocações a fim de produzir sentindo por meio de inferências sobre o conteúdo lido e identificar a conclusão feita pelas partes da situação argumentativa. É sabido que, nas atividades presentes nos livros didáticos,

[...] não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também perde-se a oportunidade de incentivar a formação de opinião. Pode-se dizer que os exercícios de compreensão constituem, nos LDP, a evidência mais clara da perspectiva impositiva da escola. Ali os textos dão a impressão de serem monossemânticos e os sentidos únicos (Marcuschi, 2003, p. 50).

Dessa maneira, as atividades de compreensão leitora podem ser grandes aliadas na construção do pensamento crítico do estudante, ao incentivar o seu posicionamento e atividade diante do texto, há menos ainda atividades que incentivem a argumentação (Araújo, 2023), mesmo que estas atividades sejam importantes para o desenvolvimento dos estudantes (Santos; Novais, 2023). Todavia, os estudantes estão condicionados a utilizar o texto como um grande baú de retirada de informação objetiva sem contextualizar ou justificar. O resultado dessa amostra pode ser considerado um reflexo dessa realidade ratificada por Marcuschi (2003), a de que o pensamento crítico não é incentivado em atividades concretas de produção de sentido em que o estudante encontra razões e fundamentos.

Outro importante ponto observado por meio destes resultados foi a grande dificuldade que estudantes do 6º ano tiveram em ler de maneira fluida, por exemplo. Um número considerável dos participantes, no período em que os dados foram coletados, ainda se encontrava no nível de decodificação (Leffa, 1996) e, como consequência disso, não conseguiram compreender o básico da leitura argumentativa, como os pontos de vista (Azevedo; Monte; Reis, 2021). Ademais, Azevedo (2015) destaca, ainda, a importância de atividades que incentivem a interpretação crítica e a interação ativa do aluno com o texto, indo além da simples decodificação e memorização de informações, o que confirma a necessidade observada por meio desta análise.

Essa realidade pode ser atribuída também à pandemia do Covid-19. Segundo Bof e Moraes (2022, p. 280), ao analisarem a prova Saeb dos anos de 2015 a 2021, os níveis de desempenho de estudantes de escolas públicas diminuíram consideravelmente nas matérias de Língua Portuguesa e Matemática, sendo que em Sergipe o percentual de alunos do 5º ano no nível adequado de aprendizagem em Língua Portuguesa, em 2019 (pré-pandemia), era de 33,8% já em 2021 (pós-pandemia), era de 29%, o que mostra o quanto os estudantes foram impactados durante esse período. Os participantes desta pesquisa estavam entre o 2º e 3º ano no intervalo de tempo analisado pelos autores, esta fase escolar sugere a alfabetização e o letramento (Kleiman, 2002), e isto não ocorreu como deveria ser, o que certamente influencia no resultado atual desses alunos, entretanto, não um fator único – como analisado nesta sessão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura argumentativa é entendida como um processo complexo que exige muito dos leitores e que exercita o pensamento crítico, todavia, ainda não é uma prática constante em turmas do ensino básico, também não está especificada nos documentos que regem a educação, ainda que esteja marcada em variadas competências dos regimentos, como visto anteriormente. Sob esta análise que a presente pesquisa foi concebida e desenvolvida com o fito principal de investigar o processamento e compreensão da leitura argumentativa de crianças do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio de coleta de dados via protocolos verbais coocorrentes.

Além disso, também houve a necessidade de traçar objetivos específicos que pudessem direcionar o andamento da pesquisa, como coletar os dados por meio da verbalização monitorada pelos protocolos verbais; analisar e comparar os percursos cognitivos feitos pelos estudantes durante a leitura argumentativa e verificar como ocorre a construção de sentido, monitoramento e avaliação durante a leitura dos textos. Tais objetivos foram alcançados ao longo da investigação.

Desse modo, foi possível concluir que a prática de leitura argumentativa pode ser realizada na escola desde os níveis iniciais de ensino, já que ficou clara a sua necessidade na etapa de ensino pesquisada. Essa atividade não é simples e mobiliza muitos processos cognitivos que levam ao desenvolvimento do pensamento crítico e analítico. Outrossim, o processo de compreensão leitora ocorrido durante essa prática pode ser vislumbrado por meio do uso da técnica de protocolos verbais aplicados em textos argumentativos, como o artigo de opinião. Também verificou-se que o trabalho com esse tipo de texto, apesar de estar presente nos documentos que regem a educação e no livro didático utilizado, não é realizado como deveria, os motivos para que isso aconteça são variados e extrapolam os limites desta pesquisa.

A utilização de ferramentas de coleta mostrou-se eficaz, ao serem observados os resultados obtidos. O teste *cloze* – mesmo sofrendo alterações e reaplicações ao longo da coleta – foi extremamente necessário para a sondagem e avaliação prévia do nível de compreensão leitora dos participantes, sendo utilizada aqui a técnica da omissão da sétima palavra por ser entendida como a mais viável para os propósitos expostos. O protocolo verbal também serviu como uma ferramenta eficaz para coletar os dados que foram analisados, a partir dele foi possível averiguar mais nitidamente como se efetuou a compreensão leitora em uma prática argumentativa.

Os estudantes do 6º ano que compuseram esta amostra foram receptivos para com a pesquisa e realizaram todos os procedimentos propostos. Observou-se, a partir do protocolo

verbal, porém, que a falta de prática de leitura dificultou significativamente a compreensão dos textos propostos e, ainda mais, a tomada de posição diante do exposto, o que demonstrou pouco ou nenhum senso crítico. Por meio dos resultados do teste *cloze* e com a leitura do texto protocolado, foi possível identificar que a maior parte dos estudantes era composta de leitores decodificadores, os quais se mantêm passivos ao texto e no *nível incinante* em relação à compreensão leitora.

As dificuldades de leitura e compreensão puderam ser notadas já durante a sondagem, em que os participantes não foram capazes de preencher do modo esperado ou aceitavelmente as lacunas do teste *cloze*, o qual foi elaborado a partir de um texto curto com vocabulário acessível sobre um tema comum para todos. Esse resultado reflete a falta de proatividade dos leitores diante do texto e a falta de utilização de estratégias de leitura, o que fez com que 28,85% dos participantes respondessem com palavras que nem chegaram ao mesmo campo semântico das palavras aceitáveis, deixando todos no *nível iniciante*. Todavia, tal resultado não se mostrou surpreendente, haja vista que os problemas com leitura estavam explícitos desde a aplicação do TC. Isto ratifica a influência da pandemia do Covid-19 na aprendizagem, principalmente na educação pública brasileira.

O desconhecimento dos estudantes frente ao artigo de opinião utilizado no protocolo verbal também foi um fator preponderante para que as respostas às questões fossem, em sua maioria, *não sei*, mesmo com as indicações de ensino de argumentação e leitura argumentativa presentes nos documentos oficiais e no livro didático utilizado pela turma. O fato de os participantes não conseguirem identificar o ponto de vista defendido no texto desde o título expõe a necessidade de um planejamento de ensino que vise à aprendizagem através do letramento crítico e analítico, o qual pode ter por base os estudos da argumentação.

As doze questões utilizadas no protocolo foram pensadas com o intuito de criar situações de análise para os leitores e, dessa forma, obter o resultado do processamento da compreensão por meio dos autorrelatos coletados através do protocolo verbal. Contudo, apenas um participante (SM-7) foi capaz de responder quase à totalidade das questões da maneira esperada, fez uso de estratégias de leitura, como a leitura ativa (Cartwright; Duke, 2021), formulou inferências do tipo pragmática-cultural (Marcuschi, 1985), além de ter demonstrado ser um leitor proficiente e crítico, conseguiu identificar os pontos de vista presentes no texto e com os quais eles se contradiziam. Este participante fez confirmar a hipótese de que é possível constatar o nível de compreensão leitora em práticas de leitura argumentativas utilizando o protocolo verbal como ferramenta de coleta.

A partir das análises, constatou-se também o não reconhecimento da função de

elementos básicos de um texto, como as aspas, por exemplo, que no artigo protocolado faziam diferença ao introduzirem novos discursos e pontos de vista conflitantes por meio da polifonia (Araújo, 2023), alguns participantes não sabiam ao menos o que eram as aspas (ainda que elas estivessem exemplificadas). Essa realidade exposta não se configura como uma revelação, posto que a deficiência no ensino e incentivo da prática leitora na educação brasileira é frequentemente colocada em prova (Oliveira, 2013) mostrando que este é um problema antigo e enraizado no sistema educacional. Nesse sentido, estudos como o desenvolvido por meio desta pesquisa têm o objetivo de ajudar a propor um novo olhar sobre essa problemática.

Além de permitir identificar em quais níveis de compreensão leitora estavam os estudantes participantes, foi possível verificar que os processos complexos que envolvem a leitura argumentativa não se desenvolvem em leitores que ainda estão no nível da decodificação. É necessário estar no nível mais avançado da capacidade leitora para que o sujeito seja capaz, por exemplo, de perceber o assunto em questão e os pontos de vista presentes na situação argumentativa.

O ato de ler é interacional, o leitor sempre estará em contato com o autor, com o texto e, ao mesmo tempo, com a sua realidade que influenciará diretamente na compreensão final do que foi lido, é a partir disso que o caráter social desta atividade comunicativa se manifesta. Em uma prática de leitura argumentativa é essencial que as capacidades argumentativas se mostrem visíveis em leitores proficientes e no caso desta mostra foi possível verificar um número maior de tais capacidades em apenas um participante (SM-7) e alguns outros participantes apresentaram poucas dessas capacidades antes da introdução de pontos de vistas utilizados pelo autor para se contradizer e então utilizar principalmente argumentos de autoridade e estáticos para refutar o ponto de vista contrário ao seu.

O artigo *Videogames não provocam violência infantil* apresenta para os leitores um jogo argumentativo bem construído, colocando um assunto em questão desde o título e tematizando-o por meio de pontos de vista contrapostos e as perguntas do PV foram posicionadas estrategicamente para que o leitor percebesse esse jogo construído pelo autor, porém nem todos conseguiram realizar o proposto. Com ele foi possível apurar a dificuldade dos estudantes em entender o assunto em questão e identificar as perspectivas presentes no texto, demanda principal da leitura argumentativa.

Diante disso, é possível afirmar que o objetivo geral e os específicos desta pesquisa foram alcançados, posto que foi possível coletar, analisar e comparar os dados de estudantes do 6º por meio do protocolo verbal e, com isso, investigar como se desenvolvem os processos de compreensão da leitura argumentativa. A análise dos dados mostrou como o ensino precário de

leitura e da argumentação afetam o senso crítico e analítico do estudante, observando que o processo de compreensão se realiza por meio da produção de inferências, e isso aconteceu restritas vezes com poucos participantes e apenas um conseguiu chegar ao final do texto, como o proposto pelo protocolo esperava: entendendo o ponto de vista defendido em relação ao assunto em questão. Com isso, o ensino de argumentação e a prática de leitura argumentativa são favoráveis para mudar a realidade percebida por meio dos resultados, pois ela está fincada na educação emancipatória e democratizadora (Piris, 2021).

É preciso destacar que, durante o período de todas as etapas deste trabalho, a pesquisadora envolvida foi enriquecida de conhecimento ao estar em contato com o *locus* de pesquisa, com os participantes e com a teoria aqui aplicada. Todos estes aspectos foram importantes para o crescimento e desenvolvimento acadêmico e profissional da pesquisadora. Foi aqui observado o quão importante é ter o direito de receber uma formação crítica, poder se posicionar e defender um ponto de vista. Isto é um ato de resistência e precisa ser tratado com mais seriedade nas salas de aula e pelos documentos que regem a educação para que se torne mais viável desenvolver o trabalho nas escolas por professores que já receberam suas formações e que já atuam no magistério.

Por fim, espera-se que esta pesquisa seja útil para a ciência e para a formação de cidadãos críticos e cientes do poder da sua voz, quando posicionada. O estudo da compreensão leitora observa a realidade social que envolve os sujeitos, assim como a leitura argumentativa é entendida como uma atividade comunicativa que se desenvolve em interação e considera o social como parte integrante para produzir sentido. Estas concepções foram tratadas de modo conjunto aqui, porque são consideradas relevantes e necessárias. Por essas razões, há possibilidades de esta pesquisa continuar com um doutorado focado no desenvolvimento das capacidades argumentativas de estudantes do ensino básico e na projeção de materiais que incentivem a prática da leitura argumentativa em sala de aula, considerando este um campo científico fértil e ainda pouco estudado. Convém ressaltar também que este trabalho inspirou um projeto de extensão – *Leiturar*, coordenado pela professora doutora Isabel Azevedo – que propõe a criação de um aplicativo de jogo para medir a compreensão leitora de estudantes por meio de duas fases: 1. Teste *cloze* e 2. Protocolo verbal. Tal produto pode demonstrar o valor desta investigação.

REFERÊNCIAS

AFFLERBACH, P.; PRESSLEY, M. **Verbal protocols of reading: The Nature of Constructively responsive reading**. Hillsdale: Erlbaum, 1995.

ARAÚJO, L. C. **A argumentação nos livros didáticos de língua portuguesa sob a perspectiva da teoria polifônica da enunciação**. 2023. 126f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Em Letras, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE, 2023.

AZEVEDO, I. C. M. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, 2013.

AZEVEDO, I. C. M. Concepção de leitura no livro didático e as atividades de compreensão de texto. *In*: FREITAG, R. M. K.; DAMASCENO, T. M. S. S. (org.). **Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente**. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 103-11.

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

AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. **REVEC – Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, n. 7, p. 83-92, 2017.

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. 3, p. 108-131, 2021.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F. dos; CALHAU, S. P. J.; LEAL, V. C.; PIRIS, E. L. **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

AZEVEDO, I. C. M. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, 2013.

AZEVEDO, I. C. M. Concepção de leitura no livro didático e as atividades de compreensão de texto. *In*: FREITAG, R. M. K.; DAMASCENO, T. M. S. S. (org.). **Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente**. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 103-11.

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

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. **REVEC – Revista de Estudos de Cultura**, São Cristóvão, n. 7, p. 83-92, 2017.

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. 3, p. 108-131, 2021.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F. dos; CALHAU, S. P. J.; LEAL, V. C.; PIRIS, E. L. **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

AZEVEDO, I. C. M.; BATISTA, J. S.; HORA, B. V. A. R. O ensino da leitura argumentativa e multimodal do texto oral de opinião. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 39, n. 1, p. 77-91, 2024.

BALDO, A. Protocolos verbais como recurso metodológico: evidência de pesquisa. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, 2011.

BAKTIN, M. M. **The Dialogic Imagination**: four essays. Tradução de Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BOF, A. M.; MORAES, G. H. Impactos da pandemia no aprendizado dos estudantes brasileiros: desigualdades e desafios. In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. (org.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais**: impactos da pandemia. Brasília, DF: Inep, 2022. v. 7, p. 277-306.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmmKeD>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRITO, M. A. P.; CABRAL, Á. M.; MORAIS, J. E. da S.. O uso das aspas como um recurso argumentativo – o apelo à voz do outro. **PERCursos Linguísticos**, Espírito Santo, v. 7, n. 17, p. 105-120, 2017.

CARDOSO, D. P.; RODRIGUES, R. P. M.; LIMA, F. D. S. Leitura de tiras no livro didático. In: FREITAG, R. M. K.; DAMASCENO, T. M. S. S. (org.). **Livro didático- gramática, leitura e ensino da língua portuguesa**: contribuições para prática docente. São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 103-11.

CARTWRIGHT, K. B.; DUKE, N. K. The science of reading progresses: Communicating advances beyond the Simple View of Reading. **Reading Research Quarterly**, v. 56, p. 25-44, 2021.

CHANG, E. M.; ÁVILA, C. R. B. Compreensão leitora nos últimos anos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. **CoDAS**, v. 26, n. 4, p. 276-285, 2014.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Desenvolvimento da compreensão leitora através do

monitoramento da leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, p. 575-581, 2010.

COSCARELLI, C. V. **Inferência**: Afinal o que é isso? Belo Horizonte: FALE/UFGM. Maio, 2003.

DIMENSTEIN, G. Moradores de rua irão embelezar as vias públicas. **Folha Online**, 2007. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/index.htm>. Acesso em: 25 set. 2024.

DIMENSTEIN, G. Pior do que assassinato. **Folha Online**, 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/index.htm>. Acesso em: 03 maio 2024.

DIMENSTEIN, G. Derrubem os muros das escolas. **Folha Online**, 2013. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/colunas/index.htm>. Acesso em: 03 jun. 2024.

ELAN (versão 6.8) [Software de computador]. 2024. **Nijmegen: Instituto Max Planck de Psicolinguística, The Language Archive**. Disponível em: <https://archive.mpi.nl/tla/elan>. Acesso em: 05 ag. 2024.

EMEDIATO, W.; DAMASCENO-MORAIS, R. Perspectiva dialogal e análise dialógica: a argumentação biface. In: AZEVEDO, I. C. M.; DAMASCENO-MORAIS, R. (org.). **Introdução à análise da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 193-222.

FARIA, E. L. B.; MOURÃO JÚNIOR, C. A. Os recursos da memória de trabalho e suas influências na compreensão da leitura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Juiz de Fora, v. 33, n.2, p. 288-303, 2013.

FERREIRA, A. M. C. **A compreensão de textos escritos entre professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de caso**. 2009. 186f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2009.

FISCHER, R. M.; SANTOS, L. I. S.; DE SIQUEIRA, C. Protocolos verbais como mediação na compreensão leitora. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELV**A, Cérceres-MG, v. 4, n. 1, 2017.

FLOWER, L; HASS, C. Rhetorical reading strategies and the construction of meaning. **College Composition and Communication**, Minneapolis, v. 39, p. 167-183, 1988.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 33-44.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOODMAN, K. O processo da leitura – considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. **Os processos de leitura e escrita – novas perspectivas**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

GRÁCIO, R. A. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didáticas, 2010. 446f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação), Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, 2010.

GRÁCIO, R. A. **Perspetivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, abr. 2013a.

GRÁCIO, R. A. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor/Instituto de Filosofia da Linguagem da Universidade Nacional de Lisboa, 2013b. Disponível em: <https://www.ruigracio.com/CAR/verbetes.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.

GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GRÁCIO, R. A. **Ensinar a argumentar ou convidar ao confronto com a incerteza**. Coimbra: Grácio Editor, 2022.

KADER, C. C. C.; SANTOS, C. dos. Os modelos de leitura *bottom-up*, *top-down* e aproximação interativa. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalenv-RS, v. 10, n. 15, p. p. 73–96, 2012.

KLEIMAN, Â. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Â. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-31.

KLEIMAN, A. B. Alfabetização e letramento: implicações para o ensino. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 6, p. 45-60, 2002.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, p. 72-91, 2014.

KOCH, I. V. A referenciação como atividade cognitivo-discursiva e interacional. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Questões de referenciação, Campinas, v. 41, n. 1, p. 75-90, 2001.

KOCH, I. V. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

LEITÃO, Selma. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Proposições**, Campinas-SP, v. 18, n. 3, p. 75-92, 2007.

LEFFA, V. J.; LOPES, R. de C. C. Evolução do conceito de leitura em alunos da 2ª à 8ª série. In: IX Encontro Nacional da ANPOLL. Caxambu-MG, 12 a 16 de junho de 1994. **Anais [...]**,

1994, p. 113-137.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**. Porto Alegre-RS, n. 15, p. 143-159, 1996.

LIMA, S. F. A. As capacidades argumentativas como objeto de ensino da argumentação. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus-BA, v. 22, n. 2, p. 154-174, 2022.

LUNDEBERG, M. A. Metacognitive aspects of Reading comprehension: studying understanding in legal case analysis. **Research Quarterly**, Newark, Delaware-EUA, v. 22, p. 407-432, 1987.

MACHADO, A. P. G. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura**: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora, 2018, 209f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2018.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. **Leitura: teoria e prática**, Porto Alegre, p. 95-124, 1985.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (org.). **Leitura**: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 38-57.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). **O livro didático de Português – Múltiplos Olhares**. 2. ed., Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003. p. 48-61.

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

MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 11, p. 89-103, 2011.

MAZZOTTI, A. J. A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

MELO, R. M.; SILVA JÚNIOR, S. N. Concepções de leitura no livro didático de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. **Caletroscópio**, cidadeOuro Preto-MG, v. 10, n. 2, p. 237- 258, 2022.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, Marília-SP, n. 17, v. 1, p. 85-95, 1995.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, v. 3, 2004. p. 311-352.

OLIVEIRA, C. L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos,

técnicas e características. **Travessias**, Cascavel-PR, v. 2, n. 3, 2008.

OLIVEIRA, F. J. D. **A compreensão leitora e o processo inferencial em turmas do nono ano do ensino fundamental**, 2013, 210f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2013.

OLSHAYSKY, J. E. Reading problem solving: an investigation of strategies. **Reading Research Quarterly**, Newark-EUA, v. 12, p. 654-674, 1977.

OUSHIRO, L. Transcrição de entrevistas sociolinguísticas com o ELAN. In: FREITAG, R. M. K. (org.). **Metodologia de Coleta e Manipulação de Dados em Sociolinguística**. São Paulo: Blucher, 2014. p. 114-128.

PEREIRA, A. S.; PEREIRA, R. S.; TEIXEIRA, L. M. S. Discurso. In: IRINEU, L. M.; LIMA, F. H. R. de; PEREIRA, A. S.; SANTANA, A. L. S.; SANTOS, S. F.; SILVA, A. P. N. (org.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. Campinas, SP: Pontes Editore, 2020. p. 55-77.

PETERS, E. Be. de O.; ROSSI, É. M. M de F. A técnica de cloze como um instrumento de interpretação de artigos de opinião na sala de aula. Disponível em: <https://docplayer.com.br/40460072-A-tecnica-de-cloze-como-um-instrumento-de-interpretacao-de-artigos-de-opinio-na-sala-de-aula.html>. Acesso em: 17 out. 2023.

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

PLANTIN, C. **A argumentação**. Tradução de Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010 [1996].

RODRIGUES, C. Contribuições da memória de trabalho para o processamento da linguagem: evidências experimentais e clínicas. **Working Papers em Linguística**, São Carlos-SP, n. 5, p. 124-144, 2001.

RODRIGUES, W. C. *et al.* Metodologia científica. **Faetec/IST**. Paracambi, 2007.

RODRÍGUEZ, V. J. **Metacognición y comprensión de la lectura**: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (escuela). 2004. 278f. Tese de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Psicología Básica II, Madrid-ES, 2004.

RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: Gutheic, J. T. (org.) **Comprehension and Teaching Research Reviews**. Newark (DEL), International Reading Association (IRA), 1981. p. 03-26.

SANTOS, A. A. O teste de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. **Psicologia: reflexão e crítica**, São Paulo, v. 15, p. 549-560, 2002.

SANTOS, A. D. S.; NOVAIS, R. M. M. de. Leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa: análise da coleção *Se liga na língua*, PNLD/2020. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 106-127, 2023.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer nº 388/2018/CEE e da Resolução nº 04/2018/CEE. Aracaju: Câmara Municipal, 28 dez. 2018.

SILVEIRA, M. I. M. **Modelos teóricos e estratégicos de leitura:** suas implicações no ensino. Maceió, AL: EDUFAL, 2005.

SIMON, G. Videogames não provocam violência infantil. **Super Interessante**, 2012. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/videogames-nao-provocam-violencia-infantil/>. Acesso em: 05 out. 2023.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SÖHNGEN, C. O Procedimento “Cloze”. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. n. 37, v. 2, p. 65-74, junho, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, A. C. D.; RODRIGUES, C. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru/SP: EDUSC, 2008. p. 19-39.

TOMITCH, L. M. B. **Reading:** text organization perception and working memory capacity. 1995. 366f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis-SC, 1995.

TOULMIN, S. E.; RIEKE, R.; JANIK, A. **An Introduction to Reasoning**. New York, MacMillan, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1934].

APÊNDICES E ANEXOS**Apêndice 1 – TESTE CLOZE 01****Pior do que assassinato**

(Gilberto Dimenstein, www.folha.uol.com.br 10/03/2008)

O Laboratório da Poluição da USP informa que a poluição mata 12 pessoas por dia na _____ de São Paulo – também _____, segundo aquela instituição, são _____ vítimas das mais diferentes _____, especialmente pulmonares.

A força _____ número, detalhado em meu _____, se traduz na seguinte _____: a poluição mata o _____ na cidade de São _____ do que os assassinatos. _____ a poluição cresce, os _____ caem.

A razão essencial _____: o aumento do número _____ automóveis circulando pelas ruas, _____, em parte, da incompetência _____ irresponsabilidade dos políticos em _____ de investir mais e _____ em transporte público.

Esses _____ dados mostram que, nas _____ eleições, os candidatos serão _____ a encarar o trânsito _____ uma questão de saúde pública mais grave, no caso paulistano, do que os homicídios.

Nome: _____

Início: _____

Fim: _____

Apêndice 1 – TESTE CLOZE 01**Pior do que assassinato**

(Gilberto Dimenstein, www.folha.uol.com.br 10/03/2008)

O Laboratório da Poluição da USP informa que a poluição mata 12 pessoas por dia na cidade de São Paulo – também diariamente, segundo aquela instituição, são 200 vítimas das mais diferentes doenças, especialmente pulmonares.

A força desse número, detalhado em meu site, se traduz na seguinte comparação: a poluição mata o dobro na cidade de São Paulo do que os assassinatos. Enquanto a poluição cresce, os assassinatos caem.

A razão essencial disso: o aumento do número de automóveis circulando pelas ruas, resultado, em parte, da incompetência e irresponsabilidade dos políticos em deixar de investir mais e melhor em transporte público.

Esses sombrios dados mostram que, nas próximas eleições, os candidatos serão chamados a encarar o trânsito como uma questão de saúde pública mais grave, no caso paulistano, do que os homicídios.

Apêndice 2 - TESTE CLOZE 02**Derrubem os muros das escolas**

(Gilberto Dimenstein, www1.folha.uol.com.br/colunas 15/10/2013. Adaptado)

Imagine cada estudante, apenas munido de um celular, conseguir _____ a cidade numa grande _____ de aula e, assim, _____ os muros das escolas. _____ celular, os alunos poderiam _____ o que a cidade _____ de educativo nas mais _____ áreas de aprendizado: gastronomia, _____, empreendedorismo, saúde, cultura.

E, _____ com o celular, as _____ aulas disponíveis pela internet, _____ uma ponte entre o _____ o estudante vivencia nas _____ (museus, teatros, cinemas, espaços _____, parques).

Essa é a _____, juntando virtual e presencial, _____ e escola, que embala _____ projeto, a ser lançado _____ próxima semana, pelo movimento _____ Pela Educação, em parceria _____ entidades como Unicef, entidades _____-governamentais, fundações empresariais, entidades _____ de secretários estaduais e _____ da educação, além do _____ da Educação.

A experiência _____ numa das mais vistosas _____ brasileiras: as 12 cidades _____ vão sediar a Copa.

Nome: _____

Início: _____

Fim: _____

Anexo 2 - TESTE CLOZE 02**Derrubem os muros das escolas**

(Gilberto Dimenstein, www1.folha.uol.com.br/colunas 15/10/2013. Adaptado)

Imagine cada estudante, apenas munido de um celular, conseguir transformar a cidade numa grande sala de aula _e, assim, derrubar os muros das escolas.

Pelo celular, os alunos poderiam ver o que a cidade oferece de educativo nas mais variadas áreas de aprendizado: gastronomia, esportes, empreendedorismo, saúde, cultura.

E, junto com o celular, as melhores aulas disponíveis pela internet, fazendo uma ponte entre o que o estudante vivencia nas ruas (museus, teatros, cinemas, espaços culturais, parques).

Essa é a experiência, juntando virtual e presencial, rua e escola, que embala o projeto, a ser lançado na próxima semana, pelo movimento Todos Pela Educação, em parceria com entidades como Unicef, entidades não-governamentais, fundações empresariais, entidades representativas de secretários estaduais e municipais da educação, além do Ministério da Educação.

A experiência começa numa das mais vistosas vitrines brasileiras: as 12 cidades que vão sediar a Copa.

Apêndice 3 - TESTE CLOZE 03**Moradores de rua irão embelezar as vias públicas**(Gilberto Dimenstein, www.folha.uol.com.br 12/04/2007)

Moradores de rua vão cuidar das calçadas, praças e pequenos reparos na _____ de São Paulo, a _____ é do Governo Estadual _____ parceria com a prefeitura. _____ participantes receberão uma bolsa _____.

A nova frente de trabalho _____ cerca de 3 mil _____ para as pessoas em _____ de rua e albergues. _____ programa recebeu o nome _____ Zeladoria Urbana e visa _____ a imagem do morador _____ rua, sempre associada a _____ e degradação, unindo a _____ e ordem.

Consertos, pinturas _____ reformas feitas nas vias _____ por moradores de rua, _____ tempos já acontece em _____ Iorque e na USP. _____ universidade inclui essas pessoas _____ manutenção do campus.

Nome: _____

Início: _____

Fim: _____

Anexo 3 - TESTE CLOZE 03**Moradores de rua irão embelezar as vias públicas**

(Gilberto Dimenstein, www.folha.uol.com.br 12/04/2007)

Moradores de rua vão cuidar das calçadas, praças e pequenos reparos na cidade de São Paulo, a proposta é do Governo Estadual em parceria com a prefeitura. Os participantes receberão uma bolsa auxílio.

A nova frente de trabalho criará cerca de 3 mil vagas para as pessoas em situação de rua e albergues. O programa recebeu o nome de Zeladoria Urbana e visa transformar a imagem do morador de rua, sempre associada a sujeira e degradação, unindo a limpeza e ordem.

Consertos, pinturas e reformas feitas nas vias públicas por moradores de rua, há tempos já acontece em Nova Iorque e na USP. A universidade inclui essas pessoas na manutenção do campus.

Apêndice 4 – Protocolo verbal

Orientações ao participante

- As questões presentes nos quadros não precisam ser respondidas de maneira escrita.
- A cada questão você deve interromper a leitura e verbalizar a primeira resposta que vier a sua cabeça.
- Os áudios das suas respostas serão gravados, como ficou claro no termo já assinado.
- As respostas são individuais e não serão expostas para ninguém.
- Caso não saiba ou não queira responder a alguma dessas questões, não tem problema.

Videogames não provocam violência infantil

{1. A) Você joga videogames? – B) Por que no título o autor já enfatiza que o videogame NÃO provoca violência?}

(Gustavo Simon, www.super.abril.com.br 06/04/2012)

Em Grand Theft Auto (GTA), um dos videogames de maior sucesso entre jovens e adultos, o personagem controlado pelo jogador pode roubar, agredir, até matar **{2.A) Qual ideia é reforçada a partir da palavra “até”?}**. Em Resident Evil, tiroteio e pancadaria também rolam soltos. Mesma coisa em Counter-Strike. É óbvio que isso preocupa muito os pais. Será que esse tipo de jogo pode tornar uma criança mais violenta? E um adulto? **{3. A) As palavras “também” e “mesma coisa” acrescentam alguma informação? Se sim, qual/quais? B) Em “É óbvio que isso preocupa muito os pais”, a palavra “isso” está se referindo a que?}**

Para alguns especialistas, a resposta ainda é sim. “A televisão e o cinema modelam a violência, ensinando aos espectadores comportamentos agressivos, e os videogames vão além, ajudando os jogadores a praticá-los”, afirma Thomas N. Robinson, professor de pediatria da Universidade Stanford, nos Estados Unidos da América (EUA) **{4. A) Qual é a relação feita aqui entre o não do título e o trecho “Para alguns especialistas, a resposta ainda é sim”? B) É possível perceber algum tipo de posicionamento por meio do uso das aspas (“”)? Esse posicionamento é do próprio autor?}**. Mas essa “verdade”, embora faça muito sentido, vem sendo cada vez mais contestada – e não apenas por pesquisas científicas, mas também por dados estatísticos **{5. A) Qual sentido as aspas (“”) acrescentam à palavra verdade neste trecho?}**. Lá mesmo, no país do 2, a ocorrência de episódios violentos envolvendo jovens de 12 a 15 está diminuindo desde 1997, quando foi lançada a primeira versão do GTA. Naquele ano, eram 87,9 ocorrências para cada grupo de 1.000 adolescentes. Em 2004, elas já tinham caído para 49,7 **{6. A) O autor traz alguma ideia contrária em relação a algum outro ponto de vista do texto? Qual? B) De que maneira ele justifica essa ideia e qual ponto de vista ele defende?}**.

“Nas últimas décadas, a popularidade dos videogames disparou em países como EUA e Japão. Ao mesmo tempo, as taxas de violência infantil caíram”, afirma o psicólogo Christopher J. Ferguson, professor de ciências aplicadas e comportamentais da universidade A&M International, no Texas **{7. A) Essa informação reafirma alguma ponto de vista já exposto no texto? Qual?}**. “Precisamos nos concentrar em outros fatores se quisermos acabar com a

violência entre jovens, como violência familiar e pobreza. Essas, sim, são ameaças à sociedade”, continua o psicólogo **{8. A) De que maneira o autor reforça o seu ponto de vista neste trecho?}**.

Segundo Ferguson, estudos recentes, conduzidos com critérios bem mais rigorosos que os de trabalhos anteriores, indicam que jogos eletrônicos violentos provocam um aumento de agressividade nos jovens de algo entre 0 e 2,5%. “Isso significa que o efeito é nenhum ou quase nenhum”, afirma o professor. “Ainda assim, alguns pesquisadores insistem na ideia de que videogames são potencialmente tão perigosos para a sociedade quanto perigos reais como o cigarro e o álcool”, continua o professor **{9. A) O autor introduz uma nova informação ao texto, qual é o intuito dessa nova informação? B) O que ela reforça?}**.

Efeito reverso {10. A) A expressão *efeito reverso* significa obter um resultado contrário ao que se espera de algo específico. No texto, a que resultado este efeito pode se referir?}

Nos EUA, a ocorrência de episódios violentos envolvendo jovens de 12 a 15 anos está diminuindo desde 1997, quando foi lançada a primeira versão do GTA – um dos jogos que, supostamente, estimulam a agressividade. O mesmo vem sendo constatado no Japão.

{11. A) A que ponto de vista do texto esta nova informação se contrapõe causando o efeito reverso?}

{12. A) Qual é o assunto central tratado neste texto? B) Como podemos classificar esse tipo de texto?}

Anexo 4 – Artigo de opinião utilizado no protocolo verbal

Videogames não provocam violência infantil

(Gustavo Simon, www.super.abril.com.br 06/04/2012)

Em Grand Theft Auto (GTA), um dos videogames de maior sucesso entre jovens e adultos, o personagem controlado pelo jogador pode roubar, agredir, até matar. Em Resident Evil, tiroteio e pancadaria também rolam soltos. Mesma coisa em Counter-Strike. É óbvio que isso preocupa muitos pais. Será que esse tipo de jogo pode tornar uma criança mais violenta? E um adulto?

Para alguns especialistas, a resposta ainda é sim. “A televisão e o cinema modelam a violência, ensinando aos espectadores comportamentos agressivos, e os videogames vão além, ajudando os jogadores a praticá-los”, afirma Thomas N. Robinson, professor de pediatria da Universidade Stanford, nos EUA. Mas essa “verdade”, embora faça muito sentido, vem sendo cada vez mais contestada – e não apenas por pesquisas científicas, mas também por dados estatísticos. Lá mesmo, no país do doutor Robinson, a ocorrência de episódios violentos envolvendo jovens de 12 a 15 está diminuindo desde 1997, quando foi lançada a primeira versão do GTA. Naquele ano, eram 87,9 ocorrências para cada grupo de 1 000 adolescentes. Em 2004, elas já tinham caído para 49,7. “Nas últimas décadas, a popularidade dos videogames disparou em países como EUA e Japão. Ao mesmo tempo, as taxas de violência infantil caíram”, afirma o psicólogo Christopher J.

Ferguson, professor de ciências aplicadas e comportamentais da universidade A&M International, no Texas. “Precisamos nos concentrar em outros fatores se quisermos acabar com violência familiar e pobreza. Essas, sim, são ameaças à sociedade”. tinham caído para 49,7. “Nas últimas décadas, a popularidade dos videogames disparou em países como EUA e Japão. Ao mesmo tempo, as taxas de violência infantil caíram”, afirma o psicólogo Christopher J. Ferguson, professor de ciências aplicadas e comportamentais da universidade A&M International, no Texas. “Precisamos nos concentrar em outros fatores se quisermos acabar com violência familiar e pobreza. Essas, sim, são ameaças à sociedade”.

Segundo Ferguson, estudos recentes conduzidos com critérios bem mais rigorosos que os de trabalhos anteriores indicam que jogos eletrônicos violentos provocam um aumento de agressividade nos jovens de algo entre 0 e 2,5%. “Isso significa que o efeito é nenhum ou quase nenhum”, afirma o professor. “Ainda assim, alguns pesquisadores insistem na ideia de que videogames são potencialmente tão perigosos para a sociedade quanto perigos reais como o

cigarro e o álcool”.

Efeito reverso

Nos EUA, a ocorrência de episódios violentos envolvendo jovens de 12 a 15 anos está diminuindo desde 1997, quando foi lançada a primeira versão do GTA – um dos jogos que, supostamente, estimulam a agressividade. O mesmo vem sendo constatado no Japão.