

Metodologias ativas no ensino de argumentação: uma experiência de recomposição da aprendizagem no ensino fundamental

Active methodologies in argumentation teaching: a learning recovery experience in lower secondary education

Metodologías activas en la enseñanza de la argumentación: una experiencia de recomposición del aprendizaje en la educación secundaria básica

Jaqueline Cerezoli¹

Resumo: Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa-ação qualitativa realizada no componente Recomposição da Aprendizagem em Língua Portuguesa com 26 estudantes do 9º ano de uma escola pública do litoral do Paraná. A intervenção focalizou a leitura argumentativa, com ênfase na identificação da relação entre tese e argumentos. O estudo articulou metodologias ativas, aprendizagem significativa, letramento crítico e multiletramentos. A análise de produções discentes, observações e diário de campo apontou avanços na compreensão das formas argumentativas. Os achados indicam que a leitura crítica demanda mediação contínua, escuta atenta e práticas sensíveis ao contexto escolar.

Palavras-chave: Leitura argumentativa; Metodologias ativas; Recomposição da aprendizagem.

Abstract: This article presents results of a qualitative action-research study carried out in a Portuguese Language Learning Recovery class with 26 ninth-grade students from a public school on the coast of Paraná, Brazil. The intervention focused on argumentative reading, especially on identifying the relationship between thesis and supporting arguments. The study combined active methodologies, meaningful learning, critical literacy, and multiliteracies. Analysis of student productions, classroom observations, and field notes showed progress in understanding argumentative structures. The findings indicate that critical reading depends on continuous mediation, attentive listening, and practices sensitive to the school context.

Keywords: Argumentative reading; Active methodologies; Learning recovery.

Resumen: Este artículo presenta resultados de una investigación-acción cualitativa desarrollada en el componente de Recomposición del Aprendizaje en Lengua Portuguesa con 26 estudiantes de noveno año de una escuela pública del litoral de Paraná, Brasil. La intervención se centró en la lectura argumentativa, con énfasis en la identificación de la relación entre tesis y argumentos. El estudio articuló metodologías activas, aprendizaje significativo, letramento crítico y multiletramentos. El análisis de producciones estudiantiles, observaciones y diario de campo mostró avances en la comprensión de las estructuras argumentativas. Los hallazgos indican que la lectura crítica requiere mediación continua, escucha atenta y prácticas sensibles al contexto escolar.

Palabras clave: Lectura argumentativa; Metodologías activas; Recomposición del aprendizaje.

Introdução

A consolidação da competência leitora na etapa final do Ensino Fundamental enfrenta, de modo recorrente, a dificuldade dos estudantes em distinguir a tese dos argumentos que a sustentam. Dados de avaliações nacionais, como o SAEB (INEP, 2023), e estudos sobre práticas

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

de linguagem (Koch; Elias, 2018) indicam problemas frequentes na identificação de ideias centrais e na compreensão das justificativas mobilizadas nos textos.

No contexto pós-pandemia, essas fragilidades se intensificaram, tornando necessárias ações planejadas de recomposição da aprendizagem. Esse processo ultrapassa a simples retomada de conteúdos, pois envolve reconstruir vínculos com a linguagem e com o conhecimento (Brasil, 2021; Brasil, 2025), especialmente em trajetórias marcadas por interrupções. No ensino de Língua Portuguesa, isso implica deslocar práticas centradas na repetição para favorecer leitura e escrita como práticas sociais significativas. Contudo, tal mudança depende não apenas de decisões metodológicas, mas também de condições institucionais e formativas nem sempre asseguradas. É nesse cenário que a proposta se insere, reconhecendo limites e possibilidades do uso de metodologias ativas em contextos de heterogeneidade e recomposição.

A pesquisa se ancora na Linguística Aplicada crítica (Pennycook, 2001), compreendendo a linguagem como prática social, e dialoga com o letramento crítico (Kleiman, 2013; Janks, 2013) e com os multiletramentos (Rojo, 2012, 2013), que enfatizam a pluralidade de linguagens e modos de significação dos textos contemporâneos. Nessa perspectiva, a argumentação integra o processo de letramento e participa da formação cidadã.

As intervenções foram realizadas com uma turma de 9º ano da rede pública no litoral do Paraná, no componente de Recomposição de Língua Portuguesa, e organizadas em duas etapas articuladas. Na primeira, trabalhou-se a visualização da estrutura argumentativa por meio de leitura orientada, da técnica pinte o texto para marcar tese e argumentos (Ben-Yehudah; Eshet-Alkalai, 2018), de questões interpretativas e da elaboração de mapas mentais para organizar ideias centrais (Willis; Miertschin, 2006). Na segunda, aprofundou-se a análise com base nos níveis de leitura propostos por Solé (1998), literal, inferencial e crítica, além da rotina 3-2-1 (Alsamadani, 2011), em que os estudantes registram três aprendizagens, duas ideias centrais e uma dúvida. As atividades buscaram promover leitura crítica e ampliar a autonomia na compreensão e avaliação de argumentos.

Ao compreender a argumentação como prática discursiva que articula linguagem, leitura e posicionamento, o estudo contribui para refletir sobre o papel da escola na formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir no mundo. Para isso, discute caminhos metodológicos que fortalecem a consciência discursiva dos estudantes diante das demandas de recomposição.

O trabalho assume o formato de pesquisa-ação qualitativa, na qual a professora pesquisadora planeja, executa e analisa intervenções orientadas pelo letramento crítico e por

metodologias ativas. Conforme Thiollent (2011), essa abordagem favorece a docência reflexiva ao articular ação e análise para a transformação das práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa problematiza procedimentos capazes de sustentar o desenvolvimento da consciência discursiva em contextos de recomposição.

Diante desse quadro, a investigação se orienta pela seguinte questão: de que modo estratégias baseadas em metodologias ativas podem contribuir para o desenvolvimento da leitura argumentativa, com ênfase no reconhecimento da relação entre tese e argumentos, em turmas de 9º ano no contexto de recomposição da aprendizagem.

Perspectivas teóricas sobre argumentação, letramento e ensino

Este estudo compreende o ensino da argumentação como prática discursiva, social e formativa. Ao abordar a relação entre tese e argumentos em textos de opinião, parte-se do pressuposto de que essa competência exige um enquadramento teórico que articule a Linguística Aplicada crítica, os estudos de letramento e propostas didáticas baseadas na participação e na reflexão.

Nessa perspectiva, a argumentação, conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), configura-se como atividade discursiva orientada à adesão do interlocutor, sustentada por valores e referências compartilhadas. Tal concepção desloca a argumentação da lógica formal para o campo das práticas sociais, favorecendo sua apropriação em projetos educativos comprometidos com o diálogo e com a formação cidadã. No contexto escolar, ensinar a argumentar não se limita à apresentação de esquemas fixos, mas envolve criar condições para que os estudantes sustentem pontos de vista com razões e reconheçam a pluralidade de posicionamentos.

Embora o letramento crítico proponha práticas de caráter emancipatório, a recomposição da aprendizagem exige adequações às condições concretas de ensino, marcadas por tempo limitado e heterogeneidade das turmas. Nessa direção, a argumentação, entendida como ação linguística situada (Koch; Elias, 2018), mobiliza dimensões cognitivas, linguísticas e sociais. Formular e sustentar uma tese depende do uso consciente de conectores, modalizadores e operadores argumentativos, o que torna relevante o ensino explícito desses recursos para a formação discursiva e crítica.

Dolz e Schneuwly (2004) reforçam essa compreensão ao indicarem que cada gênero textual mobiliza uma organização própria do raciocínio, o que demanda práticas pedagógicas

voltadas à compreensão da estrutura composicional e da função comunicativa dos textos argumentativos. Assim, ensinar a argumentar implica ir além da reprodução de modelos, propondo atividades que levem os estudantes a examinar relações internas entre ideias e efeitos de sentido.

No campo dos letramentos, Kleiman (2013), Street (1984) e Janks (2013) defendem leitura e escrita como práticas sociais situadas, atravessadas por relações de poder, valores culturais e finalidades específicas. Formar leitores críticos requer experiências que articulem interpretação, posicionamento e responsabilidade discursiva, de modo que a argumentação não se restrinja a um conteúdo isolado, mas atue como eixo transversal da formação.

A proposta dialoga ainda com Rojo (2012, 2013), ao reconhecer que textos contemporâneos demandam competências de leitura relacionadas a múltiplas linguagens e modos de significação. A incorporação dos multiletramentos ao ensino da argumentação amplia a análise ao considerar, além do verbal, recursos visuais, digitais e interativos.

Diante dos impactos da pandemia sobre a continuidade dos processos escolares, a recomposição da aprendizagem passou a ser entendida como necessidade urgente. Documentos orientadores defendem que ela ultrapasse a recuperação de conteúdos e se concentre na reconstrução de vínculos entre sujeitos, conhecimento e linguagem (Brasil, 2021; Brasil, 2025). No trabalho com leitura e escrita, isso implica criar situações que retomem participação, escuta e autoria como dimensões centrais.

A aprendizagem como prática ativa e problematizadora, em Freire (2020) e Moran (2015), valoriza o protagonismo discente e a escuta como base do engajamento, embora sua implementação enfrente limites relacionados ao tempo, à formação continuada e às condições estruturais. A aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1984) também orienta o planejamento pedagógico, mas exige mediações mais complexas, sobretudo em contextos de recomposição. Neste estudo, essas referências funcionam como pontos de partida, sempre articuladas à prática concreta. A abordagem metodológica vincula-se à pesquisa docente, que concebe o professor como sujeito reflexivo (Lüdke; André, 1986), capaz de produzir conhecimento a partir da própria prática, da escuta dos participantes e da análise crítica das ações desenvolvidas, em articulação com processos de formação e transformação do trabalho pedagógico (Thiollent, 2011; Martins; Duarte, 2010).

Com base nesses fundamentos, o estudo aproxima teoria e prática ao propor intervenções voltadas ao aprimoramento da leitura argumentativa, entendendo a linguagem como meio de reflexão, diálogo e construção compartilhada de sentidos. As atividades

favorecem a leitura crítica e incentivam os estudantes a interpretar, argumentar e posicionar-se com base em saberes linguísticos e sociais, reafirmando a escola como espaço de formação discursiva e de construção coletiva do conhecimento.

Apesar do potencial das metodologias ativas para ampliar participação e protagonismo, sua adoção em contextos reais de ensino encontra obstáculos que precisam ser considerados. Em escolas públicas marcadas por desigualdades, turmas heterogêneas e descontinuidades formativas, essas abordagens exigem mediações permanentes e ajustes contínuos. A escassez de tempo e recursos e, em alguns casos, a resistência profissional podem dificultar a consolidação das práticas. Enfrentar essas tensões integra o trabalho docente e requer atenção à realidade institucional, abertura ao diálogo e adequação das propostas às condições de cada turma.

Estratégias de investigação e intervenção pedagógica

Este estudo insere-se no campo da pesquisa-ação de abordagem qualitativa, delineada como estudo de caso único (Yin, 2015), e foi desenvolvido com uma turma do 9º ano de uma escola pública do litoral do Paraná. A opção pela pesquisa-ação fundamenta-se em Thiollent (2011), que a define como intervenção planejada do pesquisador no campo social do qual participa, articulando compreensão e transformação da realidade. Nesse sentido, o trabalho integra prática e reflexão crítica, reconhecendo o professor como sujeito ativo da investigação e comprometido com a melhoria das práticas pedagógicas e com a escuta dos participantes.

A abordagem qualitativa e situada justifica-se pela necessidade de compreender a aprendizagem da argumentação a partir das práticas de sala de aula, dos sentidos construídos pelos alunos e das mediações docentes. Conforme Lüdke e André (1986), a escola constitui um campo legítimo de investigação, no qual o professor atua como sujeito reflexivo, articulando experiência e análise.

A turma participante foi composta por 26 estudantes, com idades entre 13 e 15 anos. As intervenções ocorreram ao longo de cinco aulas, distribuídas entre o primeiro e o segundo trimestres de 2025, em momentos não sequenciais. A proposta organizou-se em duas etapas complementares, a partir de dificuldades identificadas em avaliações diagnósticas anteriores à Prova SAEB, especialmente no descritor D08, referente à relação entre tese e argumentos em textos opinativos.

A primeira etapa concentrou-se na explicitação da estrutura argumentativa, por meio de leitura orientada, mapas mentais, marcação textual e debates, buscando tornar mais visível a relação entre tese e argumentos. Essas ações dialogaram com a aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1984) e com a leitura como prática social (Koch; Elias, 2018), aproximando a análise textual da experiência dos estudantes. Na segunda etapa, aprofundou-se a leitura com base nos níveis literal, inferencial e crítico propostos por Solé (1998) e na rotina 3-2-1 (Alsamadani, 2011), em que os alunos registram três aprendizados, duas ideias principais e uma dúvida. O detalhamento das atividades será apresentado na seção de análise.

Para a análise, mobilizaram-se quatro fontes de dados: produções dos estudantes, observações de aula registradas em diário de campo, diário reflexivo da professora pesquisadora e relatórios de provas diagnósticas simuladas disponibilizados pela plataforma CAEd. A análise seguiu uma abordagem qualitativa, orientada por temas emergentes dos registros, com atenção à identificação da tese, à relação entre tese e argumentos e à coerência das ideias. O cotejamento entre produções, observações e avaliações possibilitou acompanhar o percurso de aprendizagem e as mudanças nos modos de ler e participar das aulas

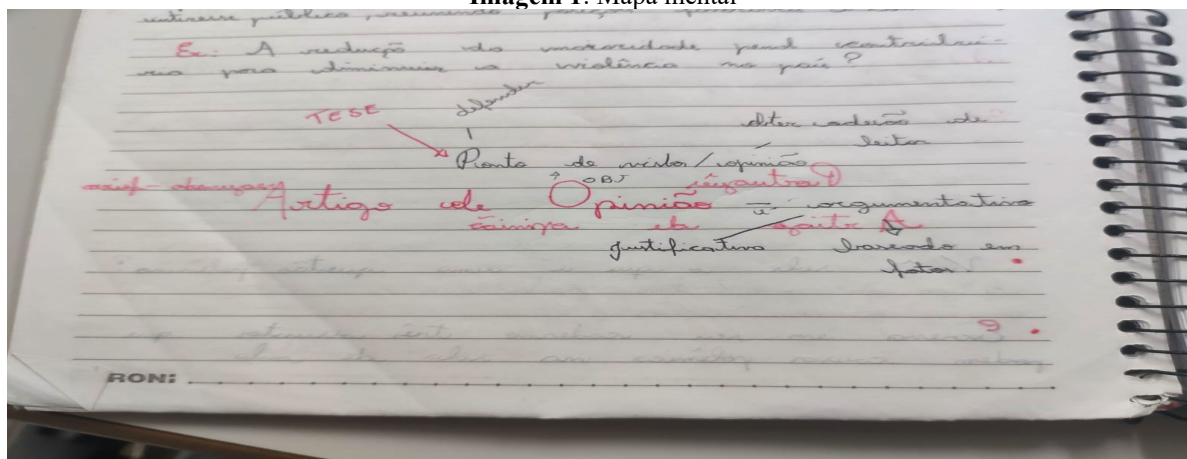
Resultados e discussão: trajetórias de intervenção e exame da leitura argumentativa

Leitura dos achados e apresentação da primeira etapa: mediação de leitura e identificação de tese e argumentos

Aula 1: Debate orientado e elaboração do mapa mental coletivo

A primeira intervenção teve como objetivo mobilizar conhecimentos prévios e introduzir a organização argumentativa a partir de situações-problema do cotidiano escolar. Os estudantes se posicionaram sobre temas como uso de celular em sala, uniforme e convivência entre colegas, iniciando um processo de reflexão na perspectiva de Freire (2020). A partir das contribuições da turma, foi construído no quadro um mapa mental coletivo, no qual se organizaram a tese e os argumentos favoráveis e contrários. Esse recurso visual favoreceu a compreensão da lógica argumentativa e evidenciou que a opinião se fortalece quando sustentada por razões consistentes, em consonância com o descritor D08 do SAEB. Em seguida, a reprodução individual do mapa mental, com adaptações e justificativas próprias, contribuiu para consolidar a aprendizagem e estimular a autoria

Imagem 1: Mapa mental



Fonte: Dados da pesquisa

Essa prática reforça a necessidade de explicitar a articulação entre tese, argumentos e finalidade discursiva (Dolz; Schneuwly, 2004) e dialoga com a compreensão da argumentação como ação linguística orientada à adesão do interlocutor (Koch; Elias, 2018). O uso do mapa mental permitiu aos estudantes representar graficamente a estrutura do raciocínio (Willis; Miertschin, 2006), favorecendo a aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1984) e ampliando a consciência metacognitiva sobre a construção de justificativas coerentes. Ao reconhecer essas relações, os alunos iniciam um percurso de letramento crítico, tornando-se mais aptos a analisar discursos e a posicionar-se diante deles (Kleiman, 2013; Janks, 2013)

Aula 2, leitura guiada e construção coletiva de respostas: o dilema da escolha profissional

A segunda intervenção teve como foco o desenvolvimento da identificação de tese e argumentos em textos opinativos, a partir do artigo O dilema da escolha profissional, de Carolina Martins. Por dialogar com a realidade dos alunos e com a escolha da futura profissão, o tema favoreceu o engajamento e concretizou a aprendizagem vinculada à problematização do cotidiano (Freire, 2020). A aula iniciou-se com uma conversa sobre aspirações profissionais, seguida de leitura compartilhada do texto. Em seguida, aplicou-se a técnica pinte o texto para destacar tese e argumentos, com perguntas orientadoras que estimularam a análise, em aproximação à prática guiada (Azevedo; Reis; Monte, 2021), conduzindo os estudantes da leitura literal a inferências e posicionamentos: “*Acho que ela quer convencer que escolher profissão depende de você se conhecer bem*” (Aluno A, 9º ano).

O comentário indica avanço na compreensão inferencial e no reconhecimento da intencionalidade discursiva.

Aula 3, pinte o texto, leitura em duplas e análise linguístico-discursiva

Na terceira aula, a técnica foi retomada em duplas com o objetivo de verificar se os estudantes aplicariam com maior autonomia a identificação de tese e argumentos em pequenos textos de opinião, transferindo o procedimento para novas situações de leitura. Apesar das orientações e do modelo revisitado, parte das marcações ocorreu de forma aleatória, indicando predominância inicial de leitura literal (Solé, 1998). A Imagem 2 exemplifica um caso em que a marcação teve início ao acaso e, após intervenção da professora, os alunos conseguiram identificar a tese e os argumentos.

Imagem 2: Produção dos alunos

Leia o texto abaixo para realizar a atividade:
A luta das mulheres no mundo do trabalho
Publicado em 19/03/2025 às 06:00, por Camilla Bemergui

O Dia Internacional da Mulher é uma data de reflexão e reconhecimento. Apesar das diferentes versões sobre sua origem, a realidade é que a desigualdade de gênero persiste, especialmente no mercado de trabalho. No Brasil, essa disparidade se traduz em números alarmantes: segundo os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), as mulheres ainda recebem, em média, 20% a menos que os homens. Quando se analisa o recorte racial, a situação é ainda mais grave, já que a remuneração das mulheres negras equivale a apenas 50% da dos homens brancos.

Adaptado de: Jornal Hoje em dia. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opiniaop/opiniao/a-luta-das-mulheres-no-mundo-do-trabalho-11557305>. Acesso em: 20/03/2025.

Tese do texto: A realidade é que a desigualdade de gênero persiste.

Argumentos para a tese: as mulheres ainda recebem, em média 20% a menos que os homens. Mulheres negras recebem apenas 50% da dos homens brancos.

Atividade:

Fonte: Dados da Pesquisa

Outras duplas demonstraram avanços, identificando com mais clareza as relações entre tese e justificativas, como se pode visualizar na Imagem 3.

Imagem 3: Produção dos alunos

Leia o texto abaixo para realizar a atividade:
A luta das mulheres no mundo do trabalho
Publicado em 19/03/2025 às 06:00, por Camilla Bemergui

O Dia Internacional da Mulher é uma data de reflexão e reconhecimento. Apesar das diferentes versões sobre sua origem, a realidade é que a desigualdade de gênero persiste, especialmente no mercado de trabalho. No Brasil, essa disparidade se traduz em números alarmantes: segundo os dados do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), as mulheres ainda recebem, em média, 20% a menos que os homens. Quando se analisa o recorte racial, a situação é ainda mais grave, já que a remuneração das mulheres negras equivale a apenas 50% da dos homens brancos.

Adaptado de: Jornal Hoje em dia. Disponível em: <https://www.hojeemdia.com.br/opiniaop/opiniao/a-luta-das-mulheres-no-mundo-do-trabalho-11557305>. Acesso em: 20/03/2025.

Tese do texto: A desigualdade de gênero persiste.

Argumentos para a tese: dados do Ministério do Trabalho e Emprego / MTE

Atividade:

Fonte: Dados da pesquisa

Essa diferença evidenciou que a aprendizagem argumentativa é progressiva e depende de reflexão e mediação contínuas. A professora pesquisadora acompanhou as duplas, circulando pela sala e formulando perguntas que direcionavam a atenção dos estudantes para os conectores e operadores argumentativos, entendidos como recursos linguísticos que orientam os encadeamentos de sentido e a força persuasiva do texto. Nessa perspectiva, a leitura argumentativa exige não apenas reconhecer informações explícitas, mas compreender como o texto organiza pontos de vista, justificativas e relações lógicas entre as ideias (Koch, 2011). Assim, a intervenção docente buscou tornar visíveis esses mecanismos de articulação, favorecendo uma leitura mais analítica, crítica e consciente.

Segunda etapa — Leitura guiada em profundidade e rotina de pensamento

Aula 1 – Leitura guiada do texto “A vacina da desinformação”

A segunda etapa teve início com a leitura do texto opinativo “A vacina da desinformação”, adaptado pela professora para aprofundar a compreensão e reconstruir a estrutura argumentativa. O texto foi projetado em slides e lido em voz alta pela professora e por alguns estudantes, com pausas destinadas à análise e à discussão coletiva. A mediação docente seguiu a técnica pinte o texto, com destaque da tese e dos argumentos em cores diferentes, enquanto a professora relia trechos e formulava perguntas orientadoras sobre ideia central, distinção entre afirmação e justificativa e relação entre argumentos e tese.

Essas pausas transformaram a atividade em uma interpretação colaborativa, aproximando-se da prática guiada de leitura descrita por Azevedo, Reis e Monte (2021), em que a mediação favorece a passagem da leitura literal para níveis inferenciais e críticos. Após a marcação, os estudantes responderam questões sobre tese, argumentos, posicionamento autoral e escolhas linguísticas persuasivas, debatendo as respostas coletivamente, o que contribuiu para a compreensão da organização da argumentação.

A dinâmica privilegiou uma leitura analítica e reflexiva, com maior participação oral e troca de interpretações fundamentadas em evidências textuais. Um aluno comentou: “*A autora quer convencer que as pessoas precisam se proteger da desinformação, como se fosse uma doença*” (Aluno A, 9º ano), indicando avanço na compreensão inferencial e na relação entre texto e contexto social. Ao combinar leitura em voz alta, marcação visual e debate

interpretativo, a estratégia tornou a leitura mais ativa e reforçou o papel da mediação docente no desenvolvimento da competência argumentativa.

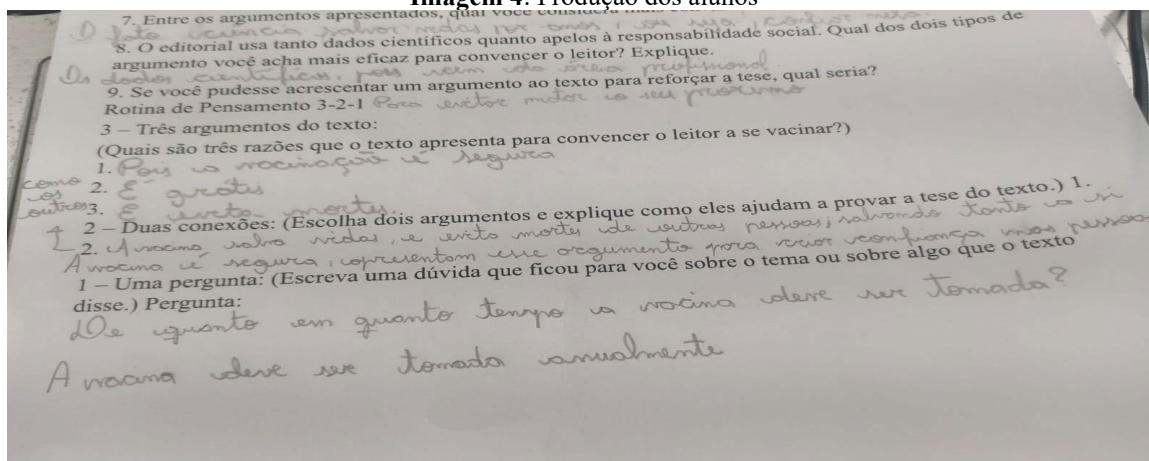
Aula 2 – Leitura em níveis e rotina de pensamento 3–2–1

Na segunda aula, optou-se por manter o texto A vacina da desinformação, a fim de garantir continuidade e consolidar as habilidades em desenvolvimento, uma vez que a alternância de textos na aula anterior havia gerado dispersão. Os alunos receberam cópias impressas, realizaram leitura silenciosa individual e, em seguida, trabalharam em duplas para responder a questões organizadas segundo os três níveis de leitura propostos por (Solé, 1998): literal, inferencial e crítico.

A organização em níveis estimulou interpretações mais aprofundadas e posicionamentos críticos. No nível literal, os estudantes identificaram o tema central e os grupos priorizados para vacinação; no inferencial, analisaram a gratuidade da vacinação como argumento persuasivo; e, no crítico, avaliaram o argumento considerado mais eficaz, justificando a escolha. Ao longo da atividade, observou-se maior segurança na identificação da tese e dos argumentos, bem como maior atenção a estratégias persuasivas, como a responsabilização coletiva e o apelo à ciência.

Após o trabalho em duplas, aplicou-se a rotina 3-2-1, em que os alunos registraram três aprendizagens, duas ideias principais e uma dúvida. A atividade teve como objetivo estimular a metacognição, promovendo reflexão sobre o processo de compreensão e ampliando o diálogo entre os estudantes, além de fortalecer o repertório de leitura crítica ao favorecer conexões entre o texto e suas percepções.

Imagem 4: Produção dos alunos



Fonte: Dados da pesquisa

Ao longo da atividade, observou-se participação expressiva. Muitos alunos expuseram dúvidas em voz alta, e o encerramento converteu-se em conversa coletiva sobre vacinas e a função social da informação, com questões que ultrapassaram a compreensão literal e alcançaram dimensões éticas e sociais. Nas produções escritas, a maioria identificou a tese e respondeu às questões nos três níveis de leitura, ainda que com variações na profundidade das interpretações. Mesmo nas respostas mais simples, houve esforço em justificar as ideias com base no texto, indicando um movimento inicial da leitura reprodutiva para uma postura mais analítica e argumentativa.

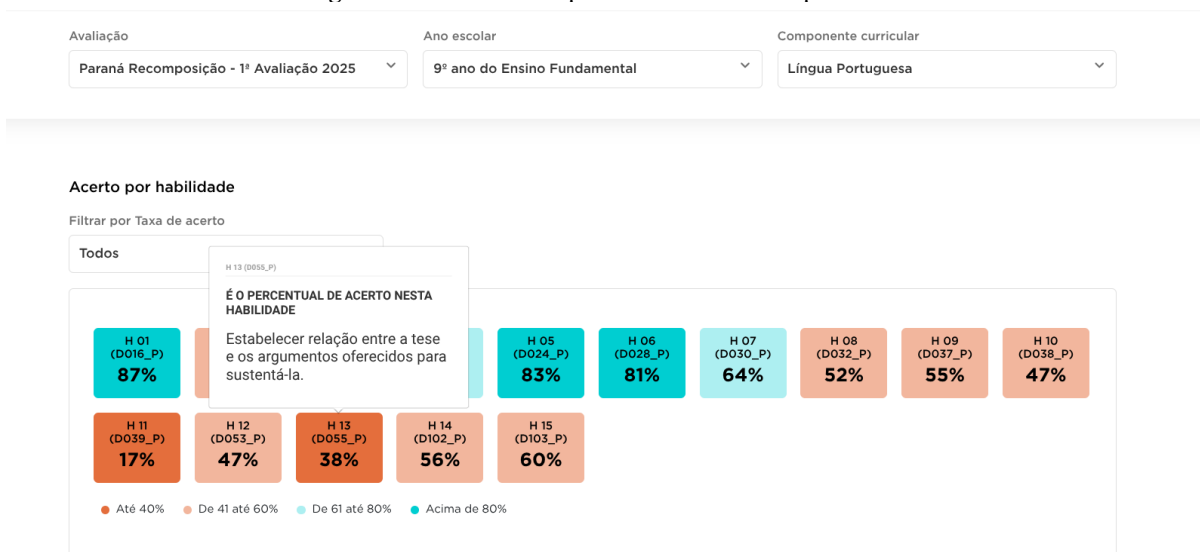
A rotina 3-2-1 revelou potencial para sustentar a consolidação da aprendizagem ao articular análise textual, escuta e troca de ideias. Contudo, também evidenciou limites, pois nem todos os estudantes a realizaram com autonomia, especialmente na formulação de dúvidas ou na síntese de noções mais abstratas. Isso sugere que a estratégia precisa ser incorporada de forma contínua ao cotidiano das aulas, com repetição e mediação cuidadosa, para favorecer a apropriação gradual e ampliar a confiança dos alunos ao refletir e se posicionar com maior clareza.

Análise dos dados dos simulados da prova SAEB

A análise integrada dos simulados diagnósticos aplicados pelo CAEd/SEED-PR indicou avanço de 13 pontos na média de proficiência da turma e de 6 pontos percentuais no descritor D08, que avalia a identificação da relação entre tese e argumentos. As Imagens 5, 6 e 7 evidenciam esse deslocamento, com redução discreta da concentração nos níveis mais baixos e ampliação da faixa intermediária. Embora os resultados permaneçam abaixo da média estadual, sinalizam progresso em um contexto de defasagens.

As estratégias adotadas, leitura em níveis (Solé, 1998), rotina 3-2-1 (Alsamadani, 2011), marcação textual e debates, contribuíram para ampliar a consciência argumentativa. Em sala, observou-se maior participação, uso mais preciso da linguagem e melhora na articulação entre tese e justificativas, indicando que os avanços não se restringem aos números. Ao mesmo tempo, os dados reforçam os limites das avaliações padronizadas para captar a complexidade do processo formativo, o que exige articular indicadores objetivos a registros pedagógicos mais sensíveis às nuances da aprendizagem.

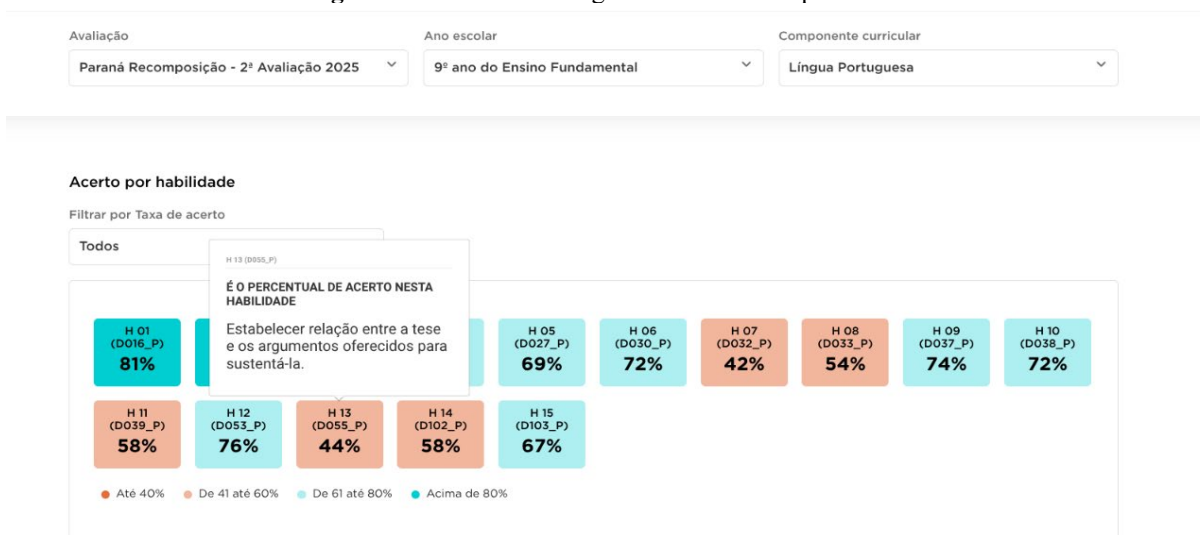
Imagem 5: Resultados do primeiro simulado da prova SAEB



Fonte: <https://avaliacaoemmonitoramentoparana.caeddigital.net>

A imagem 5 evidencia o desempenho inicial da turma no descritor D08, marcado por forte concentração nos níveis mais baixos de proficiência. Esse cenário está associado às lacunas deixadas pelo ensino remoto e à ausência de práticas sistemáticas de leitura argumentativa, o que reforça a necessidade das intervenções realizadas.

Imagem 6: Resultados do segundo simulado da prova SAEB



Fonte: <https://avaliacaoemmonitoramentoparana.caeddigital.net/>

A imagem 6 mostra um deslocamento para níveis intermediários, sugerindo maior apropriação da estrutura argumentativa após as estratégias aplicadas. Apesar disso, as dificuldades nos níveis inferencial e crítico persistem, apontando a necessidade de continuidade para consolidar os avanços.

Imagem 7: Comparação geral entre os dados do primeiro e do segundo simulado



A imagem 7 sintetiza o movimento entre os dois momentos avaliativos. Ainda que modestos, os avanços indicam uma trajetória de recomposição viável quando sustentada por mediação docente e práticas recorrentes de leitura crítica, cujo impacto tende a ser gradual e dependente de acompanhamento contínuo. Observou-se também melhora em outros descritores relacionados à leitura crítica, como a identificação de intenções discursivas, a organização textual e a inferência de sentidos, sinalizando ampliação das competências interpretativas e discursivas.

Considerações

Por ter sido desenvolvida com apenas uma turma de 26 estudantes, esta pesquisa não permite generalizações. Os achados referem-se a um contexto específico e devem ser compreendidos como indícios situados, diretamente vinculados às condições locais e à mediação pedagógica realizada.

Ainda assim, as análises indicam que as intervenções favoreceram avanços no desenvolvimento da leitura argumentativa. A melhora no desempenho em avaliações foi acompanhada por mudanças perceptíveis em sala, como maior autonomia de leitura, melhor organização dos argumentos e participação mais constante nas discussões. Esses resultados reforçam que a recomposição, quando sustentada por práticas dialógicas e contextualizadas, pode ir além da recuperação de conteúdos, contribuindo para a formação de leitores mais críticos e atentos ao uso da linguagem.

A articulação entre dados quantitativos e registros qualitativos evidenciou que a aprendizagem não se expressa apenas em números, mas também em atitudes, perguntas e interpretações. Ao final da sequência, muitos estudantes passaram a compreender a leitura como prática de reflexão e posicionamento, para além da decodificação. Esse deslocamento, ainda em construção, foi impulsionado por estratégias que integraram mediação ativa, vínculo com a realidade e incentivo à argumentação, elementos centrais ao letramento crítico.

O estudo descreveu e analisou uma experiência pedagógica voltada ao aprimoramento da leitura argumentativa como eixo da recomposição no 9º ano, articulando letramento crítico, multiletramentos e metodologias ativas em atividades mediadas e colaborativas. Observou-se avanço na compreensão da estrutura argumentativa, especialmente na distinção entre tese e argumentos, embora a consolidação dessas competências demande tempo, continuidade e acompanhamento sistemático, dada sua complexidade cognitiva, linguística e ética.

Os simulados diagnósticos apontaram progressos graduais, mas também evidenciaram limites das avaliações padronizadas para captar a complexidade do que se produz na sala de aula. Instrumentos como o SAEB são relevantes para o monitoramento de políticas públicas, mas não alcançam plenamente os processos interativos e interpretativos que caracterizam a aprendizagem, o que reforça a importância de abordagens qualitativas para compreender sentidos e deslocamentos do cotidiano escolar.

Entendida como prática de linguagem e formação cidadã, a argumentação pode fortalecer posturas críticas e participativas, ainda que efeitos de longo prazo extrapolem este recorte. Ensinar a ler e argumentar implica ensinar a pensar, avaliar e dialogar. Nesse sentido, o estudo aponta caminhos sustentados na escuta ativa, na mediação contínua e na valorização das experiências dos alunos, indicando que o trabalho com a leitura argumentativa pode transformar a sala de aula em espaço de reconstrução de sentidos e emancipação intelectual.

Referências

ALSAMADANI, Hanan A. The effects of the 3-2-1 reading strategy on EFL reading comprehension. **English Language Teaching**, v. 4, n. 3, p. 184-191, 2011. DOI: 10.5539/elt.v4n3p184. Acesso em: 13 abr. 2026.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; REIS, Louriane Ribeiro; MONTE, Nadija Santos. Leitura argumentativa: objetivos, tipos e estratégias. *In*: SILVA, A. M.; DAMASCENO, M. A. C. (org.). **Desenvolvimento de estratégias de leitura crítica**: proposta de didatização de gêneros argumentativos no ensino médio. Fortaleza: Imprece, 2021, p. 13-50.

BEN-YEHUDAH, Gal; ESHET-ALKALAI, Yoram. The contribution of text-highlighting to comprehension: a comparison of print and digital reading. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, v. 27, n. 2, p. 153-178, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Recomposição das aprendizagens**: documento orientador. Brasília, DF: MEC/SEB, 2021.

BRASIL. Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 mar. 2025.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**: resultados 2023. Brasília: INEP, 2023.

JANKS, Hilary. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013. DOI: 10.3402/edui.v4i2.22071. Acesso em: 13 abr. 2026.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 13 abr. 2026.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa: Foca Foto PROEX UEPG, 2015, p. 15-33.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics**: a critical introduction. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2001.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. M. E. Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ROJO, Roxane. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WILLIS, Cheryl L.; MIERTSCHIN, Susan L. Mind maps as active learning tools. **Journal of Computing Sciences in Colleges**, v. 21, n. 4, p. 266-272, 2006. DOI: 10.5555/1127389.1127438. Acesso em: 13 abr. 2026.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre a autora

Jaqueline Cerezoli: Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e aluna do Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná (PDE/PR). Desenvolve pesquisas no campo da Linguística Aplicada Crítica, com interesse em leitura argumentativa, letramento crítico, multiletramentos e recomposição da aprendizagem no ensino fundamental.
E-mail: cerezoljaqueline@gmail.com

Recebido em: 03 mar. 2026

Aprovado em: 12 abr. 2026