

LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA NA VISÃO BACONIANA: FUNDAMENTOS PARA UM LETRAMENTO INTEGRAL

**READING, ORALITY, AND WRITING FROM A BACONIAN PERSPECTIVE:
FOUNDATIONS FOR INTEGRAL LITERACY**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 05/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788652251](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788652251)

Sérgio Nunes de Jesus¹

Celso Ferrarezi Junior²

Ingrid Letícia Menezes Barbosa³

RESUMO

O presente estudo analisa a integração entre leitura, oralidade e escrita a partir da máxima baconiana segundo a qual a leitura torna o homem pleno, a conversação o torna pronto e a escrita o torna preciso. Dessa feita, propõe-se o Circuito L-D-E como modelo de letramento integral, articulando a epistemologia de Francis Bacon, a Semântica de Contextos e Cenários e a pedagogia crítica. Assim, o procedimento é desenvolvido a partir da pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, com 95 estudantes do Ensino Médio, mediante leitura cenária, conferências socráticas e reescrita em camadas. O corpus reúne diários de leitura, debates e versões sucessivas de artigos de opinião, analisados por categorias relacionadas à densidade cenária, precisão argumentativa e coesão textual. Os resultados indicam avanços na articulação entre repertório, argumentação e autoria: houve aumento de 240% na incorporação produtiva de dados e redução de 62% de falácias lógicas, clichês passionais e ataques ad hominem nos debates. Qualitativamente, observou-se maior segurança discursiva e superação do medo do erro. Consideramos assim que o desenvolvimento da escrita depende da interação sistemática entre leitura crítica, oralidade argumentativa e reescrita processual - embora sua aplicação exija condições institucionais, formação docente e infraestrutura adequadas. Isso posto, o modelo desloca o ensino fragmentado para a prática integrada, autoral, crítica e socialmente orientada.

Palavras-chave: Leitura; Oralidade; Escrita; Letramento integral; Circuito L-D-E.

ABSTRACT

This study analyzes the integration of reading, orality, and writing based on the Baconian maxim that reading makes a person full, conversation makes a person ready, and writing makes a person

exact. The L-D-W Circuit is proposed as a model of integral literacy, bringing together Francis Bacon's epistemology, the Semantics of Contexts and Scenarios, and critical pedagogy. Methodologically, the study adopts a qualitative action-research approach involving 95 high school students through scenario-based reading, Socratic conferences, and layered rewriting. The corpus comprises reading journals, recorded debates, and successive versions of opinion articles, analyzed according to categories related to scenario density, argumentative precision, and textual cohesion. The results indicate advances in the articulation among repertoire, argumentation, and authorship: there was a 240% increase in the productive incorporation of data and a 62% reduction in logical fallacies, emotive clichés, and ad hominem attacks during debates. Qualitatively, greater discursive confidence and an overcoming of the fear of making mistakes were observed. The study concludes that writing development depends on the systematic interaction among critical reading, argumentative orality, and process-based rewriting, although its implementation requires adequate institutional conditions, teacher education, and infrastructure. The model shifts fragmented instruction toward an integrated, authorial, critical, and socially oriented practice.

Keywords: Reading; Orality; Writing; Integral literacy; L-D-W Circuit.

INTRODUÇÃO

No ensaio '*Of Studies*', o filósofo Francis Bacon (1597) cunhou uma das máximas duradouras sobre a formação intelectual humana: *Reading maketh a full man; conference a ready man; writing an exact man* (A leitura torna o homem completo; a conversação, um homem pronto; a escrita, um homem preciso). Longe de ser apenas um 'aforismo estilístico' do pragmatismo seiscentista, essa sentença

encerra uma matriz epistemológica e cognitiva. Logo, a indissociabilidade entre o *ler (plenitude)*, ao *discursar (prontidão)* e o *escrever (precisão)* desenha um fluxo contínuo de processos expressivos. No contexto contemporâneo, essa tríade deixa de ser apenas roteiro de erudição individual para se erguer como a estrutura fundamental de um *letramento integral*, em que cada competência atua como engrenagem interdependente.

O cenário atual da educação básica brasileira, no entanto, caminhamos na direção oposta a essa integração sistêmica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC; BRASIL, 2018), ao organizar os componentes de Língua Portuguesa em campos de atuação e competências/habilidades específicas, acabou por cancelar na prática pedagógica cotidiana a nefasta fragmentação curricular em um currículo utilitarista de formação de operários. As práticas de leitura são frequentemente apartadas dos eixos de oralidade, e esses, por sua vez, raramente servem de andaime cognitivo para a produção textual. Então, o resultado dessa atomização é o visível *déficit* de *autoria* observado nos estudantes do Ensino Médio. E não estamos, nem de longe, tocando naqueles que ainda terceirizam sua inteligência para alguma plataforma de inteligência artificial.

É válido observar que parte dos jovens é capaz de decodificar superfícies textuais e reproduzir estruturas formais rígidas, como a fôrma do texto dissertativo-argumentativo do ENEM, mas demonstra fragilidade no momento de articular teses próprias e sustentar debates orais fundamentados. A escola, ao focar na repetição de modelos prontos, negligencia o desenvolvimento de legítima consciência linguística e discursiva. Esse esvaziamento do papel autoral gera cidadãos vulneráveis à manipulação

informacional e incapazes de intervir criticamente no meio com a utilização de uma palavra genuinamente autoral.

Frente a essa lacuna, a tese central defendida nesta investigação postula que *a leitura, o discurso e a escrita* não podem ser tratados como competências isoladas ou consecutivamente lineares, mas sim como um *Circuito Cognitivo Único (Circuito L-D-E)*⁴. Nesse circuito, concebido teoricamente por Castilho (2010):

a. a leitura expande o repertório e abastece o intelecto;

b. o discurso oral tensiona, negocia e refina os conceitos por meio do embate dialógico; e

c. a escrita cristaliza o pensamento, conferindo autoria e estabilidade ao sujeito.

Sendo assim, a compreensão e aplicação do Circuito L-D-E nas salas de aula configura-se como vetor indispensável de amadurecimento intelectual.

A busca por essa integração não é recente na história da pedagogia da linguagem nacional. Autores clássicos da Linguística Aplicada apontavam para os perigos de se ensinar a língua em fatias isoladas, como se o aluno pudesse escrever bem sem o hábito analítico da leitura e a vivência da oralidade. Historicamente, a insistência em exercícios puramente gramaticais e descontextualizados se desencadeou em gerações de estudantes funcionais na decodificação, mas analfabetos na produção de sentidos complexos, uma vez que a escola se distanciou de sua real função transformadora.

Assim, ao transformar o espaço da sala de aula em ambiente de fluxo dinâmico, o objetivo geral deste trabalho configura-se em propor um modelo pedagógico-intervencionista filosoficamente fundamentado na tríade baconiana. Justifica-se socialmente a urgência deste estudo pela necessidade de superar o utilitarismo tecnicista que reduz o ensino de língua à aprovação em exames de larga escala. Assim sendo, almeja-se, em última análise, apontar caminhos para uma práxis educativa que promova a transição das dinâmicas de *sala de aula* em *direção ao exercício da cidadania plena e muito mais imune às manipulações discursivas*. A união entre Filosofia clássica, Semântica Cognitiva e Pedagogia Crítica constitui o alicerce teórico necessário para essa proposição de virada metodológica urgente.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-FILOSÓFICA

1.1. Francis Bacon e os Idola: Leitura Contra Idola Tribus, Discurso Contra Idola Fori, Escrita Contra Idola Theatri

Para compreender o alcance da intervenção pedagógica no letramento contemporâneo, um bom caminho é recorrer inicialmente à teoria dos ídolos exposta por Bacon (1973) no *Novum Organum* (1620). O filósofo inglês alerta para os erros cognitivos, preconceitos e ilusões estruturais que obscurecem o entendimento humano e impedem o acesso à verdade empírica. Nesse sentido, Bacon (1973) divide esses bloqueios epistemológicos em categorias, das quais três dialogam diretamente com as patologias de leitura, fala e escrita observadas nas salas de aula da educação básica atual no Brasil.

A primeira dessas categorias refere-se aos *idola tribus* (ídolos da tribo), que são inerentes à própria natureza humana e à tendência automática do intelecto de generalizar apressadamente a partir de impressões superficiais. No contexto escolar, esses desvios cognitivos se manifestam na leitura ingênua, em que o estudante projeta os preconceitos sobre o texto em vez de analisá-lo criticamente. A leitura densa e analítica atua diretamente contra os ídolos da tribo, forçando o leitor a confrontar suas certezas imediatas com as evidências textuais e com dados empíricos da realidade material.

Por sua vez, os *idola fori* (ídolos do foro ou do mercado), nascem do intercâmbio social e das distorções da linguagem, isto é, do uso ambíguo, impreciso e passional das palavras no espaço público. Trata-se de fenômeno visível no atual ecossistema de polarização social e desinformação digital, replicado pelos estudantes em debates cada vez mais caóticos. O discurso oral rigoroso e estruturado logicamente funciona como o antídoto ideal contra os ídolos do foro, uma vez que obriga o sujeito a definir termos, sustentar teses com base em fatos e calibrar a precisão semântica daquilo que enuncia.

Finalmente, os *idola theatri* (ídolos do teatro) são representados pelas narrativas dogmáticas, filosofias falsas e esquemas conceituais recebidos passivamente do meio social, os quais encenam a realidade fictícia aceita sem contestação. A escrita autoral e processual atua como o mecanismo definitivo de ruptura com esses ídolos do teatro. Ao escrever com método e autoria, o educando rompe com as encenações discursivas alheias e assume as rédeas da própria representação de mundo, libertando seu pensamento crítico

por meio do registro rigoroso, como postula o próprio filósofo Bacon (1973, p. 19) na obra citada:

O homem, ministro e intérprete da natureza, faz e entende tanto quanto constatou pela observação da ordem da natureza, na realidade ou no pensamento; não sabe nem pode mais. Nem as forças nuas das mãos nem o intelecto entregue a si mesmo valem muito; realizam-se as obras com instrumentos e auxílios de que tanto necessitam o intelecto quanto as mãos.

A necessidade desses instrumentos e auxílios mencionada por Bacon (1973) serve como justificativa para a criação de métodos pedagógicos que guiem a mente do estudante. Sem ferramentas adequadas de monitoramento metalinguístico, o intelecto do aprendiz permanece vulnerável às armadilhas desses três ídolos. A fragmentação curricular operada por uma base curricular que, embora se apresentando como contemporânea, não passa de uma réplica de bases curriculares aplicadas na Europa no pós-Segunda Guerra Mundial - e logo abandonadas, em vista de sua nefastidão - ao não integrar as competências de linguagem, acaba por deixar os estudantes desarmados diante dessas ilusões cognitivas, perpetuando-se o analfabetismo funcional como regra dos resultados obtidos no nível básico escolar no Brasil.

Portanto, a superação dos ídolos da tribo, do foro e do teatro no ambiente escolar exige metodologia que converta a leitura, o discurso e a escrita em práticas integradas de investigação científica. Não se trata apenas de ensinar regras gramaticais normativas, mas de promover uma “faxina” conceitual na mente dos jovens. A

desconstrução desses preconceitos estruturais pavimenta o caminho para que o letramento deixe de ser exercício de repetição mecânica e se transforme em ato de emancipação intelectual.

1.2. Of Studies (1597): “Reading Maketh a Full Man; Conference a Ready Man; Writing An Exact Man”⁵

A articulação prática para combater as ilusões cognitivas encontra o roteiro metodológico ideal em outro texto clássico do mesmo filósofo. No ensaio “Of Studies” (1597), Bacon cunhou uma das máximas duradouras sobre a formação intelectual e a práxis expressiva humanas, como já apresentamos na Introdução deste texto.

Quando o filósofo afirma que a leitura torna o homem pleno (*full man*), postula a necessidade do abastecimento interno do intelecto por meio do contato direto com o conhecimento acumulado. A *plenitude* baconiana é entendida na atualidade como a construção de um denso repertório cultural e de saberes múltiplos. O leitor pleno não é aquele que apenas decodifica letras, mas o sujeito que absorve a complexidade das ideias e estoca na memória de longo prazo os dados fundamentais que servirão de base para as futuras formulações discursivas.

Por conseguinte, a afirmação de que a conferência ou o debate oral torna o homem pronto (*ready man*), aponta para a agilidade cognitiva que a interação dialógica exige dos sujeitos. A prontidão refere-se à capacidade de recuperar, em tempo real, as informações armazenadas estruturando-as na linha argumentativa lógica para responder às demandas do ambiente prático. O debate na sala de aula tensiona o repertório obtido na leitura, forçando o estudante a

abandonar a passividade e a organizar o pensamento sob a pressão do confronto de ideias.

Como coroamento desse processo, Bacon (1597) assevera que a escrita torna o homem preciso no que diz (*exact man*), localizando, no ato de redigir, o ápice do refinamento intelectual. A exatidão (a precisão vocabular, a correta estruturação lógica do pensamento, a precisão conceitual e expressiva) decorre do fato de que a escrita exige monitoramento metalinguístico superior no qual as ambiguidades da fala devem ser eliminadas e a coerência e a coesão precisam ser garantidas. Escrever com segurança e exatidão significa dar estabilidade e permanência ao pensamento que antes navegava de forma fluida ou caótica nos eixos da leitura e da oralidade, conforme explica o ensaísta:

Os estudos servem para o deleite, para o adorno e para a capacidade. [...] Ler torna o homem pleno; a conversação o torna pronto; e a escrita o torna preciso. E, portanto, se um homem escreve pouco, ele precisa ter uma grande memória; se ele conversa pouco, precisa ter uma presença de espírito imediata; e se ele lê pouco, precisa ter muita astúcia para parecer saber aquilo que não sabe (Bacon, 1597, p. 12). (supressão nossa)

Essa mecânica de compensações descrita por Bacon (1597) expõe a fragilidade dos modelos de ensino que negligenciam um dos eixos da tríade. O estudante que não lê tenta suprir a falta de repertório com a “boba astúcia” do senso comum. Então, começa a repetir frases-feitas, coisas bobas que lhe soaram atraentes em podcasts ou memes de Internet, tenta se fazer de esperto como forma de

despistar a própria ignorância; o estudante que não debate carece de prontidão para defender as ideias. Assim, é comum que levante a voz, agrida e tente intimidar como maneira de se sobrepor. Ou, então, tenta desqualificar seu oponente como forma de desqualificar também seu discurso. Daí que a maioria das conversas sérias de sala terminarem em contenda; e, aquele que não escreve processualmente jamais atinge a precisão exigida pelo pensamento científico. Por isso, costuma alegar que escrever é algo do passado. Hoje, as pessoas mandam mensagens de áudio ou algo produzido com ajuda de inteligência artificial. Enfim, se continua sempre com a prática comum de tentar “tapar o fosso vazio com três grãos de areia”. A pedagogia tradicional costuma falhar justamente por isolar essas práticas em caixas temporais e dinâmicas distintas.

Nesse viés, o aforismo de 1597 desenha o sistema circular de retroalimentação cognitiva que precisa ser transposto para as metodologias ativas de aprendizagem. A plenitude da leitura alimenta a prontidão do discurso, e esta, por sua vez, lapida a exatidão da escrita. A compreensão da tríade baconiana como Circuito único (L-D-E), permite superar o utilitarismo dos exames de larga escala, oferecendo-se aos educandos um percurso mais seguro para o desenvolvimento da inteligência expressiva autônoma e resistente a manipulações.

1.3. Possibilidades com a Semântica de Contextos e Cenários: Comunicação Como Processo Ativo e Autoral

Essa dinâmica filosófica seiscentista ganha perfeita tradução científica e refinamento linguístico na contemporaneidade, por meio da Semântica de Contextos e Cenários (SCC). Para a SCC, a linguagem humana não opera por mera decodificação de signos

abstratos, mas sim pela ativação, gerenciamento e estruturação de cenários mentais complexos. Ao cruzar essa perspectiva psicolinguística com a tríade de Bacon (1597), descobre-se que a plenitude, a prontidão e a precisão correspondem a etapas neurocognitivas precisas de processamento textual.

No âmbito da leitura, a SCC postula que ler de forma plena consiste no processo de ativar cenários intelectuais construídos ao longo da existência e constitutivos da visão de mundo individual. Quando o estudante entra em contato com a superfície textual, utiliza as pistas linguísticas para erguer mentalmente um cenário estruturado, preenchendo-o com actantes, processos, intenções e circunstâncias. O *déficit* de leitura verificado na escola possivelmente decorre da incapacidade de alunos completarem esses cenários, resultando numa compreensão fragmentada e opaca que não gera conhecimento duradouro nem reflexão crítica. O vazio intelectual de uma visão de mundo fragmentada e superficial impede que cenários consistentes sejam constituídos no ato de ler.

Por sua vez, a etapa do discurso oral equivale, no arcabouço de Ferrarezi Jr. (2010), ao ato de negociar cenas. Durante as interações em sala de aula, os cenários mentais construídos individualmente pelos estudantes entram em rota de colisão e fricção dialógica. O debate força os alunos a reconfigurarem as estruturas internas, desfazendo-se mal-entendidos, eliminando-se ambiguidades e calibrando-se o sentido das palavras a partir do confronto com o ponto de vista do outro, o que confere ao pensamento a prontidão lógica necessária. Entretanto, quando o arcabouço individual é frágil, uma vez que não há leitura consistente nem de livros nem do mundo, esse processo de reconstrução tende a falhar. O vazio do intelecto se projeta sobre o vazio discursivo. Como disse a antiga

sabedoria cristã há dois milênios “a boca fala daquilo que a mente está cheia.” (S. Mateus 15:18). Porém, se a mente está vazia ou, no máximo, superficial e fragmentadamente preenchida, assim será também o discurso, em função da incapacidade de atualizar os cenários necessários a um debate maduro e produtivo.

Finalmente, a escrita é concebida, nessa atualização teórica, como o ato de fixar molduras. Escrever com precisão e segurança significa ser capaz de delimitar os limites dos cenários que foram exaustivamente negociados na oralidade, materializando-os numa estrutura textual estável, coesa e coerente. A moldura da escrita garante que o leitor, de chegada, consiga reconstruir na própria mente o cenário originalmente planejado pelo autor, consolidando-se o processo de autoria e eliminando-se os ruídos expressivos que sabotam a comunicação, conforme define o Ferrarezi. Jr. (2010, p. 45):

A produção de sentido na linguagem humana se dá a partir da capacidade que os seres humanos têm de construir cenários mentais e de operar com eles. Entender o que se lê ou o que se ouve significa ser capaz de montar na mente o cenário pretendido pelo produtor do texto, com seus actantes, processos e circunstâncias devidamente articulados.

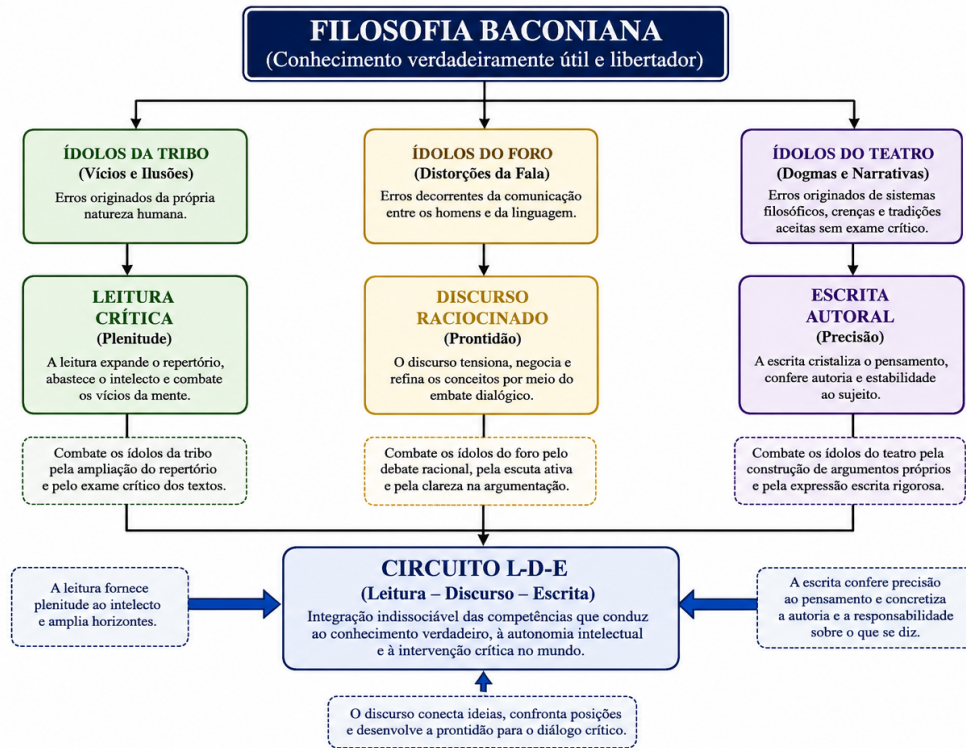
Porém, se a fase de negociação e aprimoramento intelectual que o discurso constitui (mesmo que seja um interdiscurso decorrente da leitura de um bom livro) já falhou, é quase certo que a produção escrita se caracterizará pela expressão de um pensamento disforme, fragmentado, efêmero, sem consistência autoral e preponderantemente marcado pela repetição de bobageiras

memorizadas nas interações cotidianas na *Internet*, como frases-feitas e dizeres de ídolos pessoais que soam muito mais úteis e corretos do que verdadeiramente o são.

Essa transposição analítica revela que, a montagem dos cenários mentais e a fixação das respectivas molduras textuais operam como o mecanismo prático de superação dos bloqueios cognitivos mapeados na modernidade. Ao estabelecer a correlação direta entre os conceitos psicolinguísticos contemporâneos e a epistemologia seiscentista, percebe-se que cada etapa do Circuito L-D-E funciona como vetor de desconstrução das ilusões perceptivas e discursivas que comprometem a autonomia do sujeito.

Para visualizar de forma clara e estruturada como a dinâmica desses eixos teóricos se articula no combate aos preconceitos do intelecto, o fluxograma a seguir ilustra o acoplamento conceitual entre a teoria dos ídolos e as etapas do modelo pedagógico proposto.

Fluxograma 1: O funcionamento da filosofia Baconiana.



Fonte: Elaborado pelos autores e desenvolvido pela IA.

Disponível em: <https://chatgpt.com/c/6a70fa41-3630-83e9-9e0e-abf54e433cd8>

Acesso em: 3 ago. 2026.

O esquema gráfico apresentado acima demonstra que o Circuito L-D-E remove o ensino de Língua Portuguesa da mera decodificação e o eleva ao patamar de modelagem cognitiva. A partir dessa arquitetura conceitual, o estudante compreende que o polimento da escrita depende diretamente do sucesso das etapas anteriores de ativação e negociação.

A fusão entre a Filosofia de Bacon (1597) e a Semântica de Ferrarezi Jr. (2010) confere ao professor ferramentas diagnósticas precisas para identificar em qual camada do processamento mental o aluno apresenta dificuldades, permitindo-se intervenções cirúrgicas e eficientes.

1.4. Diálogo com Paulo Freire: Leitura de Mundo Precede Leitura da Palavra

A engrenagem cognitivo-semântica desenhada pelas contribuições de Bacon (1597) e Ferrarezi Jr. (2010) encontra acabamento político, ético e humanista nos postulados da pedagogia crítica de Paulo Freire (2011). A célebre premissa freireana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” funciona como o “cimento” social do Circuito L-D-E. A ativação de cenários mentais e a busca pela plenitude de repertório não ocorrem no vácuo abstrato: partem obrigatoriamente da bagagem existencial, da vivência histórica e do contexto sociocultural imediato do educando.

Integrar as lições de Freire (2011) a este modelo significa garantir que o circuito linguístico não seja instrumentalizado como mera técnica de erudição formalista ou adestramento utilitário para o mercado. O ponto de partida para a construção do *full man* baconiano é o reconhecimento do aluno como portador de saberes legítimos sobre a própria realidade. Ao ler a palavra escrita, o estudante precisa estar capacitado para projetar e confrontar sua visão de mundo com a palavra alheia e com o mundo como realidade, expandindo-se a consciência crítica, à medida que descobre as estruturas de opressão e as possibilidades de transformação social inscritas nos discursos. O fato mais concreto nesse processo é que não se negocia com a realidade. Uma árvore é uma árvore, mesmo que você a veja como sua mãe ou como um helicóptero. Nós é que precisamos reconhecer a factualidade da realidade como elemento constitutivo de nossa visão de mundo, o que só é possível por meio de processos compreensivos e interpretativos que, há muito e infelizmente, foram abandonados na escola básica brasileira - e o estão sendo na sociedade em geral nestes tristes tempos de terceirização da inteligência humana para a IA. Sem as competências de compreensão e interpretação da palavra e do mundo bem desenvolvidas, a visão de mundo será sempre constituída de forma

deficiente e marcada por preconceitos e imprecisões dificilmente superáveis.

Da mesma forma, o processo de negociação de cenas operado no discurso oral ganha contornos da legítima ação dialógica freireana. Para Freire (2011), o diálogo não é mero compasso de espera entre falas passionais, mas encontro existencial focado na pronúncia do mundo. Nas conferências socráticas propostas no circuito, a oralidade assume esse caráter ético: os alunos debatem a realidade não para vencer disputas retóricas vazias, mas para calibrar coletivamente os cenários mentais, gerando-se a práxis transformadora mediada pela escuta atenta e pelo respeito mútuo.

Finalmente, o ato de fixar molduras por meio da escrita, consolida-se como a materialização da palavra geradora e da autoria cidadã. Escrever com exatidão e segurança, sob a ótica freireana, significa romper com o silenciamento histórico imposto às classes populares pela educação bancária. A redação deixa de ser atividade artificial de simulação de exames e passa a ser entendida como o ato político-social de registrar as próprias teses e intervir ativamente na *pólis* por meio da palavra escrita, conforme sintetiza o educador brasileiro Freire (2011, p. 38), em sua obra clássica:

A alfabetização e o letramento não podem se reduzir ao domínio mecânico do 'ba-bé-bi-bó-bu' ou à repetição de técnicas de redação. Eles são, fundamentalmente, um ato de conhecimento, de criação e de conscientização política. O sujeito que aprende a ler criticamente o mundo e a expressar sua voz com segurança assume o papel de transformador de sua própria história jurídica e social.

A síntese promovida pelo diálogo entre a tradição clássica e a pedagogia libertadora de Freire (2011) resolve a falsa dicotomia entre rigor técnico e engajamento social no ensino de língua. De acordo com Castilho (2010), o Circuito L-D-E demonstra que, o domínio das estruturas da linguagem (a exatidão da moldura) é condição indispensável para a eficácia da denúncia e do anúncio político. Sem o refino cognitivo fornecido pelo método, a indignação social do estudante corre o risco de se perder em discursos fragmentados e facilmente neutralizados pelas estruturas de poder dominantes.

Dessa maneira, a fundamentação teórico-filosófica dessa investigação se fecha em um bloco coeso e multidimensional. A epistemologia de Bacon (1973) fornece a estrutura clínica de combate aos preconceitos e ilusões do intelecto; a Semântica de Ferrarezi Jr. (2010) instrumentaliza os passos psicolinguísticos da modelagem mental em sala de aula; e a Pedagogia de Freire (2011) confere a finalidade ética e política ao processo. Juntos, esses autores sustentam o modelo de letramento integral que devolve ao estudante a soberania sobre o próprio dizer e a capacidade de ação no mundo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1. Pesquisa Qualitativa, Tipo Pesquisa-Ação em 3 Turmas de Ensino Médio

A presente investigação filia-se à abordagem qualitativa de pesquisa, modelo que se mostra ideal para investigar fenômenos complexos inseridos no universo da linguagem e da educação pública. Longe de buscar generalizações estatísticas universais e descontextualizadas, a pesquisa qualitativa debruça-se sobre a

compreensão de processos interativos e significados sociais compartilhados. No ecossistema escolar, essa lente analítica permite ao investigador mapear as nuances cognitivas e as barreiras expressivas que os métodos tradicionais de ensino frequentemente falham em identificar.

Dentro do espectro qualitativo, o desenho metodológico adotado estruturou-se sob a forma de pesquisa-ação. A escolha justifica-se pela necessidade intrínseca de intervir diretamente no cenário investigado para transformá-lo, superando-se a postura da pesquisa contemplativa tradicional. O pesquisador atua, simultaneamente, como agente de intervenção pedagógica e analista crítico, estabelecendo-se a relação simbiótica com os sujeitos da pesquisa. A práxis educativa passa a ser o laboratório onde hipóteses teóricas são testadas e reformuladas em tempo real.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida ao longo de um semestre letivo completo, em uma escola da rede pública estadual de ensino médio. O universo amostral foi composto por 3 turmas de 1º, 2º; 3º ano, do Ensino Médio (2023), totalizando-se uma amostra de 95 estudantes envolvidos diretamente no processo de letramento integral. A escolha por essa etapa de ensino justifica-se pela proximidade formativa com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pela urgência de esses discentes consolidarem competências de leitura e escrita para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho.

O cronograma de execução foi planejado de modo a introduzir gradativamente o Circuito L-D-E na rotina das turmas. Durante as primeiras semanas, o foco esteve no diagnóstico inicial das competências de leitura e escrita dos discentes, sem qualquer

interferência metodológica direta. Posteriormente, a intervenção foi dividida em três ciclos de pesquisa-ação (planejamento, ação/observação e reflexão), nos quais os eixos da leitura cenária, da conferência socrática e da reescrita em camadas eram executados e monitorados.

Os preceitos éticos que regem as pesquisas com seres humanos foram rigorosamente observados ao longo das etapas do estudo. Garantiu-se o anonimato absoluto dos 95 participantes e dos profissionais da instituição, por meio do uso de pseudônimos e códigos alfanuméricos nos diários de campo e relatórios analíticos. Os estudantes maiores de idade e os responsáveis pelos menores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anuindo com a gravação de áudio, vídeo e coleta de produções textuais para fins estritamente acadêmicos.

O desenho da pesquisa-ação permitiu transformar as salas de aula em espaços de co-criação de conhecimento linguístico. O professor-pesquisador pôde calibrar as dinâmicas do circuito, à medida que as turmas demonstravam avanços ou bloqueios psicolinguísticos específicos. Essa flexibilidade metodológica, típica da pesquisa-ação bem estruturada, conferiu a densidade necessária para que os procedimentos metodológicos respondessem às complexidades reais e cotidianas da escola pública brasileira.

2.2. Corpus: Diários de Leitura, Debates Gravados, Reescritas de Artigos de Opinião

O *corpus* documental que sustenta a análise empírica desse estudo foi coletado de forma longitudinal e sistemática ao longo do semestre letivo. Para dar conta da indissociabilidade entre as

competências da tríade linguística, o conjunto de dados foi composto por três fontes documentais integradas e complementares. A reunião desses materiais permitiu aos investigadores acompanhar a trajetória do pensamento do estudante desde o primeiro contato com o texto até a entrega da versão definitiva de sua autoria escrita.

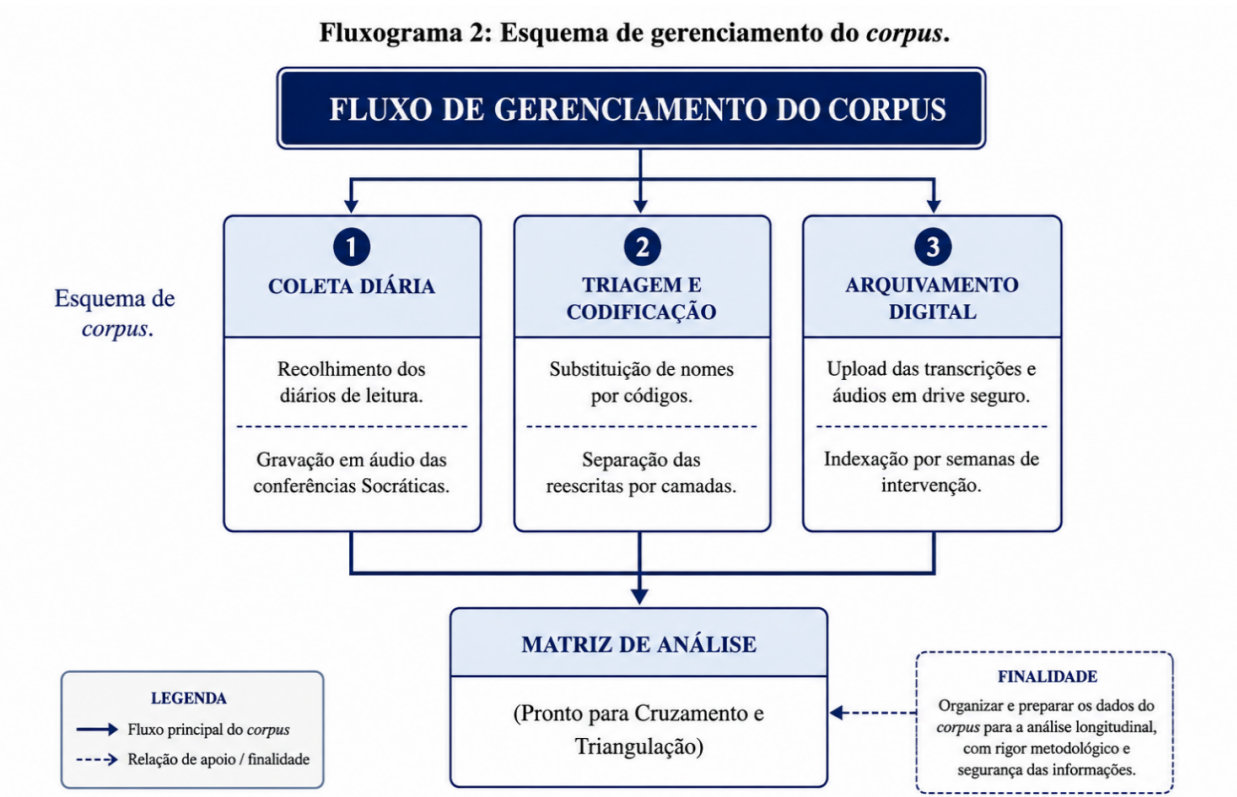
A primeira fonte documental consistiu nos diários de leitura desenvolvidos pelos alunos. Nesses cadernos de registro, os estudantes documentavam o processo de ativação de cenários mentais durante a leitura de textos jornalísticos e ensaios complexos de opinião. Longe de serem resumos tradicionais, os diários continham esquemas, anotações de vocabulário e o mapeamento dos implícitos e das intenções dos autores lidos, servindo-se de evidência material para a análise do eixo da plenitude cognitiva.

A segunda vertente do *corpus* foi constituída pelas transcrições textuais das oficinas de oralidade formal. Ao todo, foram registradas mais de trinta horas de debates gravados em áudio e vídeo durante as sessões de conferência socrática. Essas gravações permitiram capturar o dinamismo do discurso dos estudantes, o uso de operadores argumentativos na fala, a velocidade de raciocínio, a recuperação de repertório e a ocorrência de falácias ou desvios lógicos no momento de tensionar os cenários previamente lidos.

A terceira e última camada do *corpus* reuniu as reescritas processuais de artigos de opinião produzidos pelos estudantes. Foram catalogadas as versões escritas por cada aluno, desde o rascunho inicial gerado após os debates orais até as versões intermediárias e o texto final polido. Esse arquivo longitudinal de escrita permitiu monitorar a evolução dos índices de coesão

referencial, a estabilização das molduras textuais e a emergência de marcas indubitáveis de autoria crítica, conforme a proposta metodológica de Geraldi (2011).

Para garantir que a triagem e o arquivamento desse denso volume de materiais documentais seguissem rigor científico, os pesquisadores desenharam o fluxo estrito de gerenciamento logístico. A organização física e digital desses portfólios exigiu protocolo rígido para preservar a identidade dos discentes e permitir a análise longitudinal sem perdas informacionais. Para compreender a dinâmica de triagem desses documentos na rotina da pesquisa-ação, observe o fluxograma a seguir.



Fonte: Elaborado pelos autores e desenvolvido pela IA.

Disponível em: <https://chatgpt.com/c/6a70fa41-3630-83e9-9e0e-abf54e433cd8>

Acesso em: 3 ago. 2026.

O fluxograma acima ilustra o processo de organização documental, fundamental para a manutenção da rastreabilidade das produções

dos 95 estudantes ao longo do semestre de intervenção. A partir desse arranjo sistemático de dados, estabeleceram-se categorias analíticas precisas para guiar a interpretação do material. Essa organização prévia dos diários, áudios e reescritas funcionou como o alicerce empírico que permitiu aos pesquisadores cruzar as produções escritas com as performances orais gravadas.

Em suma, a constituição do *corpus* multifacetado e longitudinal impediu a avaliação reducionista das capacidades linguísticas dos alunos. Em vez de julgar apenas o produto final da escrita (a redação pronta), a metodologia debruçou-se sobre a arqueologia do texto. A análise integrada dos diários de leitura, das falas gravadas e das reescritas em camadas revelou como as transformações ocorridas em uma habilidade impactavam diretamente o refinamento das demais, consolidando-se a perspectiva sistêmica do estudo.

2.3. Categorias de Análise: Densidade de Cenários na Leitura, Precisão Argumentativa no Discurso, Coesão Referencial na Escrita

A interpretação e valoração do denso material empírico coletado exigiram o estabelecimento de categorias de análise bem delimitadas. Essas categorias funcionaram como descritores analíticos, traduzindo os eixos teóricos de Bacon (1597); Ferrarezi Jr. (2010) em indicadores operacionais observáveis nas produções discentes. Foram determinadas três categorias fundamentais, correspondentes a cada uma das pontas do Circuito L-D-E: a densidade cenária, a precisão argumentativa e a estabilização de moldura por meio da coesão.

A primeira categoria, denominada densidade cenária, voltou-se para a avaliação da leitura (eixo da plenitude) nas dimensões compreensiva e interpretativa. Os indicadores operacionais analisados nos diários de leitura incluíram a habilidade do estudante mapear corretamente os actantes de um texto complexo, identificar os processos implícitos, reconhecer as circunstâncias espaciotemporais e expandir o repertório enciclopédico a partir das pistas fornecidas pelos autores. Avaliava-se se o cenário mental ativado pelo aluno era *rico e fidedigno* ou *raso e fragmentado*.

A segunda categoria, batizada de precisão argumentativa, concentrou-se na análise das transcrições dos debates orais (eixo da prontidão). Os indicadores dessa classe focaram na habilidade do estudante de sustentar uma tese oralmente com base em dados reais de realidade obtidos na leitura, evitar o uso de falácias e ilogismos, articular argumentos falsificáveis e responder com velocidade às objeções dos oponentes. Verificava-se se a fala progredia em direção ao rigor técnico ou se permanecia ancorada em um senso comum superficial e apaixonado.

A terceira categoria, definida como coesão referencial na escrita, debruçou-se sobre as reescritas processuais dos artigos de opinião (eixo da exatidão). Os indicadores quantitativos e qualitativos rastrearam o domínio da coesão referencial e sequencial, a manutenção da coerência interna, a presença de marcas explícitas de autoria e a ausência de contradições macroestruturais. Essa parametrização analítica permitiu mensurar a evolução técnica dos textos de forma objetiva, conforme detalhado na tabela metodológica a seguir:

Tabela 1: Procedimentos.

ETAPA DO CIRCUITO	OBJETIVO PEDAGÓGICO	ATIVIDADES PRINCIPAIS	CORPUS UTILIZADO	PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS	PRODUTO ESPERADO
1 LEITURA CRÍTICA 	Expandir o repertório e abastecer o intelecto; combater os ídolos da tribo.	- Leituras orientadas de textos jornalísticos e ensaios. - Anotações em diários de leitura. - Mapeamento de implícitos e intenções autorais.	Diários de leitura dos estudantes.	Análise qualitativa de conteúdo; identificação de temáticas recorrentes, vocabulário e inferências.	Ampliação da plenitude cognitiva e de repertório.
2 DISCURSO RACIOCINADO 	Refinar conceitos por meio do embate dialógico; combater os ídolos do foro.	- Conferências Socráticas em sala. - Debates em círculos (interno e externo). - Uso de operadores argumentativos na fala. - Registro de falácias e desvios lógicos.	Gravações das conferências Socráticas e anotações de debate.	Análise do discurso oral; mapeamento de falácias e conectivos; avaliação de coerência e clareza argumentativa.	Desenvolvimento da prontidão discursiva e do raciocínio crítico.
3 ESCRITA AUTORAL 	Cristalizar o pensamento com autoria e precisão; combater os ídolos do teatro.	- Reescritas de artigos de opinião. - Produção de versões intermediárias e versão final. - Revisão textual e argumentativa com base nas falas e leituras.	Rascunhos, reescritas e textos finais dos estudantes.	Análise textual-discursiva; coesão referencial e progressão temática; marcas de autoria e precisão lexical.	Produção de textos autorais, coesos e socialmente situados.
 INTEGRAÇÃO (CIRCUITO L-D-E)	Articular leitura, discurso e escrita em um circuito cognitivo único.	- Inter-relação contínua entre as etapas. - Feedback entre leitura → discurso → escrita → revisão → nova leitura.	Todo o <i>corpus</i> do projeto (integrado).	Triangulação de dados; comparação longitudinal; análise de desenvolvimento discursivo e autoral.	Formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente interventivos.

i **OBSERVAÇÃO:** As etapas são interdependentes e retroalimentam-se continuamente, compondo o Circuito Cognitivo L-D-E (Leitura – Discurso – Escrita), conforme fundamentado por Castilho (2010).

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Disponível em: <https://chatgpt.com/c/6a70fa41-3630-83e9-9e0e-abf54e433cd8>

Acesso em: 3 ago. 2026.

A aplicação sistemática dessa matriz de categorias analíticas, permitiu afastar a subjetividade impressionista que costuma contaminar a correção de textos no ambiente escolar. Cada produção escrita ou fala transcrita recebeu uma avaliação pautada estritamente nesses indicadores operacionais. Isso possibilitou traçar o perfil evolutivo individualizado para cada um dos 95 estudantes ao longo do processo de intervenção pedagógica.

A clareza metodológica obtida por meio dessas categorias foi fundamental para evidenciar os pontos de estrangulamento cognitivo dos alunos. Descobriu-se, por exemplo, que falhas gritantes de coesão referencial na escrita (categoria 3) eram, na verdade, reflexos diretos da baixa densidade cenária na leitura (categoria 1). Assim, as categorias de análise funcionaram como sistema de diagnóstico integrado e interdependente, espelhando-se com precisão científica a própria natureza circular do modelo teórico investigado.

2.4. Protocolo de Triangulação: SCC + Análise de Discurso + Métricas de Coesão

Para assegurar a validade científica e o rigor interpretativo dos resultados, os dados coletados foram submetidos a um estrito protocolo de triangulação teórica e metodológica. A complexidade do objeto de estudo - o letramento integral - exigia o cruzamento de diferentes matrizes de análise da linguagem. Assim, a interpretação do *corpus* combinou as ferramentas da Semântica de Contextos e Cenários (SCC), as lentes críticas da Análise de Discurso (AD) materialista e as métricas gramaticais de coesão textual.

A Semântica de Contextos e Cenários de Ferrarezi Jr. (2010) forneceu o instrumental para avaliar os processos cognitivos subjacentes à leitura e à escrita. A partir da SCC, os pesquisadores puderam mapear como as quebras de coesão referencial nas redações correspondiam a falhas na montagem e preenchimento dos cenários mentais durante a leitura. A SCC atuou como a ponte psicolinguística que explicou a transição da opacidade semântica inicial para a transparência e clareza dos textos finais produzidos pelos estudantes.

A Análise de Discurso (AD), fundamentada nas contribuições de Charaudeau (2008), foi mobilizada para interpretar as dinâmicas de poder, a construção do *ethos* e a validação de argumentos durante as transcrições dos debates orais. A AD permitiu enxergar além das estruturas gramaticais da fala, desvelando-se como os estudantes se posicionavam enquanto sujeitos sociais e de que maneira utilizavam a linguagem para negociar sentidos e exercer a cidadania ativa na arena da conferência socrática.

As métricas de coesão referencial e sequencial, pautadas nos estudos linguísticos de Koch; Elias (2012), trouxeram o estofo empírico e quantitativo necessário para cancelar os avanços na escrita. Foram contabilizados os usos corretos de pronomes, elipses, sinônimos, hiperônimos e conectivos interparágrafos ao longo das sucessivas camadas de reescrita. O cruzamento dessas métricas formais com a análise qualitativa da AD e da SCC garantiu que o resultado final refletisse o amadurecimento integral do estudante, conforme aponta Antunes (2003); ou seja, a triangulação metodológica foi desenvolvida por meio de um processo sistemático de confronto e articulação entre os dados produzidos ao longo da investigação.

Assim, quando os indicadores quantitativos demonstravam uma diminuição significativa das dificuldades relacionadas à coesão textual, esses resultados eram examinados em conjunto com os registros dos debates realizados no mesmo período, sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD), e com os *diários de leitura*, considerados a partir da SCC. Essa integração entre diferentes fontes e procedimentos analíticos possibilitou compreender quais práticas pedagógicas contribuíram efetivamente para os avanços observados na produção dos estudantes, fortalecendo a consistência metodológica da pesquisa-ação.

A triangulação provou que o desenvolvimento da escrita não ocorre de forma isolada do ambiente discursivo e cognitivo. Isolar a análise de redações em critérios gramaticais estritamente normativos impede a escola de enxergar as causas reais das dificuldades de expressão dos alunos. Ao unificar a semântica cognitiva, a crítica do discurso e a gramática textual funcional, esse protocolo

metodológico desenhou modelo replicável de avaliação científica para o campo do letramento e da linguística aplicada.

3. FATORES INOVADORES: O CIRCUITO L-D-E

3.1. Leitura Como Plenitude: Modelo de ‘Leitura Cenária’ - Mapear Actantes e Processos para Expandir Repertório

A primeira grande inovação metodológica introduzida pelo Circuito L-D-E diz respeito à completa superação das tradicionais e mecânicas fichas de leitura, questionários de interpretação de múltipla escolha ou resumos lineares. Em seu lugar, instituiu-se o modelo de leitura cenária, abordagem didática fundamentada diretamente na Semântica de Contextos. Nessa prática, o estudante é orientado e treinado a tratar o texto escrito não como amontoado de frases a serem decoradas, mas como planta arquitetônica tridimensional que precisa ser erguida mentalmente.

Durante as oficinas de leitura cenária, os estudantes deparavam-se com textos dissertativos de alta complexidade e eram estimulados a confeccionar esquemas gráficos e mapas conceituais estruturados. O objetivo era mapear explicitamente os actantes (quem age no texto), os processos (quais ações são desencadeadas), as circunstâncias (onde e quando) e os implícitos ideológicos. Esse exercício forçava o aluno a preencher conscientemente os espaços vazios e os cenários projetados pelo autor do texto-fonte, gerando-se a retenção cognitiva do conteúdo lido.

Essa prática impede de forma cabal o avanço da leitura superficial, apressada e puramente decodificadora, que caracteriza os hábitos dos nativos digitais habituados à velocidade efêmera das redes sociais. Ao dedicar tempo para a modelagem mental da cena

textual, o educando expande substancialmente o repertório semântico e de conhecimentos estruturados. A leitura cenária garante a construção da plenitude (*full man*) preconizada por Bacon (1597), pois o estudante não apenas ‘acha’ o tema geral do texto, mas absorve e retém a integridade de suas conexões lógicas internas.

Ademais, a leitura cenária atua como ferramenta de diagnóstico preventivo para o professor. Ao analisar os esquemas gráficos produzidos pelos estudantes nos diários de leitura, o docente consegue detectar imediatamente quais distorções de sentido ou incompreensões textuais estão ocorrendo no nível da cognição, antes mesmo que essas falhas se materializem em erros ortográficos ou textuais na redação final. A leitura deixa de ser ato passivo de recepção e assume o *status* de atividade laboratorial de engenharia mental.

O impacto dessa inovação reflete na autonomia do estudante frente a textos com os quais nunca teve contato prévio. Ao dominar o método de mapeamento cenário, o discente perde o medo de enfrentar vocabulários complexos ou estruturas sintáticas invertidas, pois passa a ler com o objetivo explícito de extrair dados materiais e fatos concretos para abastecer sua mente. Esse estoque denso de cenários mentais bem consolidados constitui o combustível intelectual indispensável que irá alimentar a próxima etapa do circuito: o debate oral.

Sendo assim, a leitura cenária redesenha a função da leitura no espaço escolar, visto que, deixa de ser obrigação enfadonha atrelada a cobranças avaliativas punitivas e passa a ser vivenciada como processo de desenvolvimento intelectual profundo e consequente ampliação de horizontes. O estudante descobre que ler de forma

plena é ato de criação cognitiva e de apropriação cultural, preceito fundamental para que possa, na sequência do circuito, colocar-se como sujeito discursivo ativo e dotado de voz própria nas instâncias coletivas.

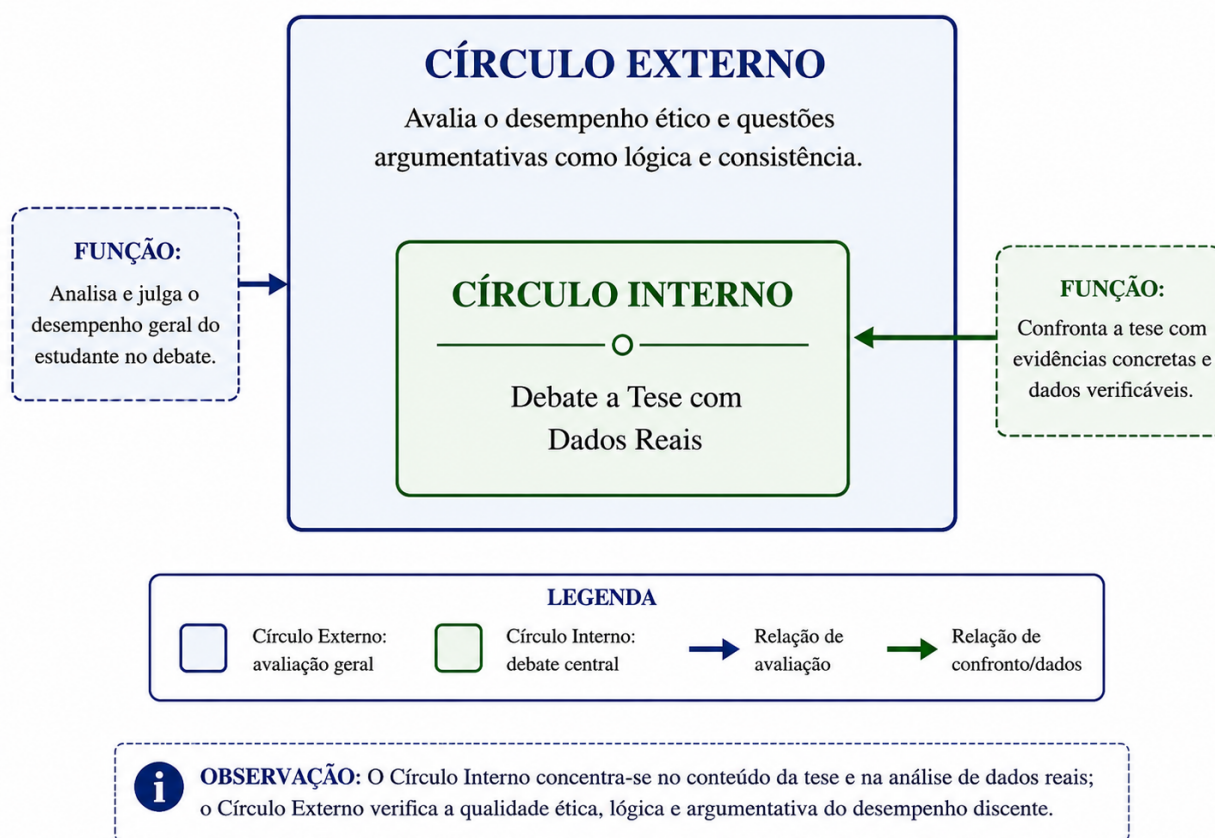
3.2. Discurso Como Precisão: Oficinas de ‘Conferência Socrática’ - do Brainstorm Ao Argumento Falsificável

A segunda inovação do Circuito L-D-E localiza-se no eixo da oralidade e visa corrigir erro crônico e histórico das práticas de fala na escola pública: a transformação do debate em emaranhado caótico de opiniões passionais, desprovidas de qualquer embasamento factual ou rigor lógico. Para superar esse utilitarismo estéril, introduziram-se as oficinas de conferência socrática, dinâmica inspirada na Nova Retórica de Perelman; Olbrechts-Tyteca (2005) e na teoria da argumentação de Fiorin (2015). O objetivo é guiar o aluno na transição da fala intuitiva para o enunciado técnico e preciso.

O desenho pedagógico da conferência socrática organiza os 95 estudantes em estruturas dinâmicas de interação. A sala de aula é disposta em dois círculos concêntricos: o círculo interno, denominado ‘círculo dos debatedores’, tem a tarefa de discutir a tese polêmica do dia utilizando-se obrigatoriamente os dados e cenários extraídos na leitura cenária prévia. O círculo externo, batizado de ‘círculo dos avaliadores’, assiste à sessão em silêncio obsequioso, munido de planilhas para mapear o uso de conectivos orais, a ocorrência de falácias lógicas e a clareza enunciativa dos colegas.

Essa disposição força a passagem do *brainstorming* caótico e emotivo para a formulação de argumentos consistentes e logicamente sustentáveis. Se um debatedor do círculo interno recorre a generalização indevida ou a ataque *ad hominem*, os avaliadores registram o desvio e, na rodada de *feedback*, expõem a fragilidade metodológica do argumento. O estudante aprende, na prática dialógica, que a eficácia do discurso oral não depende do volume da voz ou da paixão individual, mas sim da precisão fatural e da solidez estrutural do raciocínio.

Fluxograma 3: Dos Círculos.



Fonte: Elaborado pelos autores e desenvolvido pela IA.

Disponível em: <https://chatgpt.com/c/6a70fa41-3630-83e9-9e0e-abf54e433cd8>

Acesso em: 3 ago. 2026.

A conferência socrática realiza com precisão científica a máxima de Bacon (1597) de que o debate torna o homem pronto (*ready man*). A prontidão aqui cultivada não é a agressividade retórica vazia, mas a agilidade mental para recuperar informações complexas estocadas

na memória de longo prazo e organizá-las logicamente sob a pressão do tempo real da interação social. O debate funciona como filtro de validação coletiva do sentido: as teses frágeis caem por terra, enquanto os argumentos são refinados e polidos pelos estudantes.

Portanto, as oficinas de oralidade formal atuam como o elo intermediário indispensável entre o repertório passivo da leitura e a produção ativa da escrita. É no calor do debate regulado que o estudante toma consciência das exigências de clareza e coerência do discurso público. Assim, deixa de ser mero repetidor de fórmulas decoradas e assume a postura de intelectual que testa as hipóteses textuais diante da comunidade de pares críticos, preparando-se o terreno cognitivo para a exatidão que será exigida na etapa final da redação.

3.3. Escrita Como Segurança: Protocolo de ‘Reescrita em Camadas’ - Garantir Autoria, Intertextualidade e Ética

A terceira inovação desse modelo intervencionista ataca frontalmente a nefasta e generalizada prática escolar de se produzir textos em versão única, na qual o aluno escreve a redação, entrega ao professor, recebe nota fria acompanhada de rabiscos vermelhos e descarta o papel sem qualquer reflexão. O Circuito L-D-E banuiu essa dinâmica artificial e implementou o protocolo de reescrita em camadas, procedimento de produção textual processual fundamentado nas estratégias de tessitura textual defendidas por Koch; Elias (2012).

O protocolo desmembra o ato complexo de escrever em três níveis sucessivos e independentes de monitoramento metalinguístico. Na primeira camada, focada exclusivamente na macroestrutura, o

estudante deve garantir a nitidez da tese e a solidez da autoria, sem se preocupar ainda com desvios ortográficos locais. Na segunda camada, dedicada à intertextualidade e à ética, o aluno revisa o texto para checar se os dados da leitura foram incorporados corretamente e se o respeito aos direitos humanos foi preservado, conforme as exigências contemporâneas de cidadania. Apenas na terceira e última camada o estudante debruça-se sobre a microestrutura textual, realizando-se o polimento gramatical, a correção ortográfica e o ajuste fino da concordância e da regência nominal e verbal. Esse desmembramento retira dos ombros do estudante do Ensino Médio a paralisia e a ansiedade linguística de ter que dar conta das complexidades da escrita simultaneamente no primeiro rascunho. O erro deixa de ser índice de punição e passa a ser tratado como dado diagnóstico normal do processo de criação.

Cada camada de reescrita é intercalada por sessões de monitoramento entre pares e devolutivas mediadas pelo professor. O estudante percebe que o texto é objeto maleável, tecido que pode ser constantemente desmanchado e costurado novamente até atingir a exatidão (*exact man*), postulada por Bacon (1597). A escrita processual reconquista a dimensão do trabalho intelectual real, aproximando-se a prática escolar cotidiana das formas de produção textual vigentes nas esferas acadêmica, jornalística e literária profissional.

Além disso, o protocolo de reescrita em camadas garante a emersão da legítima autoria crítica. Como o cenário mental foi ativado na leitura e amplamente negociado e debatido na oralidade, o aluno chega ao momento da escrita sabendo exatamente o que deseja defender, pois não precisa ‘encher linguiça’ ou copiar trechos do comando da questão. O texto flui porque a moldura textual escrita

está ancorada no pensamento que foi testado, refinado e estabilizado nas etapas anteriores do circuito.

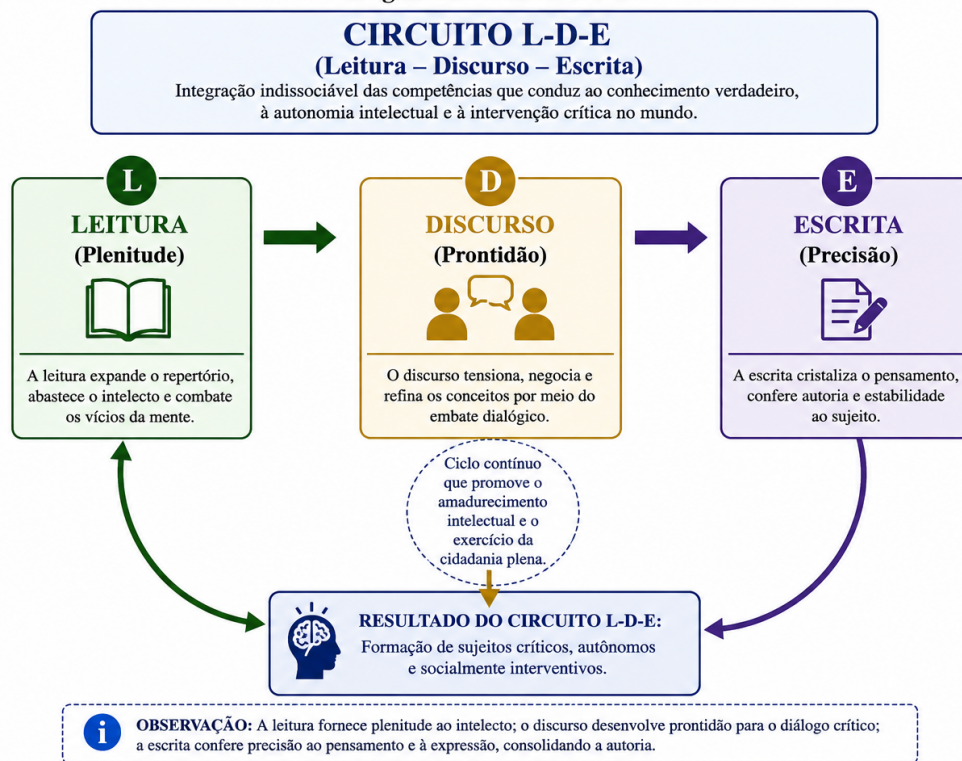
Desse modo, a reescrita processual em camadas promove a mudança na cultura escolar de produção de textos. O educando deixa de ver a redação como exercício burocrático de adestramento para exames e passa a compreendê-la como instrumento de manifestação da inteligência e da subjetividade. A exatidão formal deixa de ser imposição arbitrária da gramática normativa e passa a ser buscada pelo próprio estudante como necessidade técnica para garantir que sua voz seja ouvida com clareza no espaço social.

3.4. Inovação 1 - Matriz L-D-E para Diagnóstico de Letramento

Uma das principais contribuições originais deste projeto de pesquisa-ação, reside na criação e validação científica da Matriz L-D-E para diagnóstico de letramento integral. Rompendo-se definitivamente com os modelos tradicionais de avaliação escolar baseados em notas frias e punitivas de zero a dez (que nada informam sobre os reais gargalos cognitivos do educando) a matriz oferece o sistema de descritores de desempenho multidimensionais parametrizados a partir das categorias filosóficas de Bacon (1597).

A matriz quantifica e qualifica o desenvolvimento linguístico do discente por meio de três vetores matemáticos e conceituais integrados: o vetor de plenitude (capacidade de retenção e ativação cenária); o vetor de prontidão (agilidade de articulação lógica na oralidade); e o vetor de precisão (domínio micro e macrotextual da escrita). Esses elementos são modelados de forma interdependente na estrutura analítica da avaliação formativa, sendo representados algebricamente pela seguinte equação matricial:

Imagem 1: Circuito L-D-E.



Fonte: Elaborado pelos autores e desenvolvido pela IA.

Disponível em: <https://chatgpt.com/c/6a70fa41-3630-83e9-9e0e-abf54e433cd8>

Acesso em: 3 ago. 2026.

A estruturação matricial apresentada na imagem acima demonstra que, o Circuito L-D-E remove o ensino de Língua Portuguesa da mera decodificação e o eleva ao patamar de modelagem cognitiva síncrona. Nessa formulação, as variáveis de estado correspondem rigorosamente aos três pilares baconianos aplicados à linguística: a leitura plena como geradora de substância (Plenitude), o discurso responsivo imediato que confere agilidade interativa (Prontidão) e a escrita depurada que consolida o rigor formal (Exatidão).

Cada um dos vetores da matriz possui quatro níveis progressivos de proficiência (Elementar, Intermediário, Autônomo e Crítico). O nível Elementar caracteriza o estudante que opera na opacidade semântica, dependente de fórmulas prontas e se mostra inábil para estruturar cenários. O nível Crítico, ápice do circuito, coroa o discente que demonstra total soberania autoral, rigor argumentativo e domínio absoluto das marcas de coesão, estando plenamente apto

para intervir de forma qualificada nos debates da sociedade civil e nas instâncias acadêmicas.

A Matriz L-D-E funciona como um tipo de ‘prontuário da saúde’ linguística do estudante. Em vez de apontar apenas que o aluno ‘tirou nota seis’ em redação, a matriz revela, por exemplo, que o sujeito possui excelente prontidão oral, mas apresenta baixa precisão escrita devido a falhas na estabilização de molduras interparágrafos. Essa precisão diagnóstica permite ao professor abandonar as aulas expositivas genéricas e planejar intervenções pedagógicas customizadas para as lacunas específicas apresentadas pelas turmas.

A aplicação longitudinal da matriz permitiu mapear os fluxos de transferência cognitiva que ocorrem dentro do circuito. Os dados coletados evidenciaram que, avanços no vetor de plenitude (leitura) provocam, no intervalo médio de três semanas, elevação automática nos índices do vetor de prontidão (discurso), provando-se empiricamente a indissociabilidade das competências linguísticas defendida por Antunes (2003). A avaliação deixa de ser ato final de punição e assume o *status* de bússola orientadora do percurso.

Sendo assim, a Matriz L-D-E configura-se como tecnologia educacional inovadora e disruptiva para o campo da linguística aplicada, pois oferece aos sistemas de ensino instrumento de monitoramento do letramento que une o rigor da filosofia clássica à precisão das ciências cognitivas contemporâneas. Ao focar no processo e nas interconexões entre ler, falar e escrever, a matriz resgata a dimensão humanista da avaliação, transformando-a no vetor de conscientização e evolução intelectual para o educando.

3.5. Inovação 2 - App-Protótipo ‘Circuito LDE’: Registra Cena Lida, Tese Defendida, Versão Escrita - Devolutiva Automática de Coesão

Para apoiar o modelo pedagógico-intervencionista e engajar de forma autêntica os estudantes do século XXI (nascidos e criados na era da cultura digital) o projeto concebeu, desenvolveu e implementou aplicativo-protótipo para dispositivos móveis batizado de Circuito LDE. Distanciando-se do uso meramente ilustrativo ou recreativo da tecnologia em sala de aula, o *software* foi projetado para atuar como ambiente digital de modelagem cognitiva e andaime psicolinguístico para os 95 alunos participantes.

O *design* do aplicativo espelha rigorosamente a arquitetura circular do modelo conceitual L-D-E. Na primeira aba do sistema, correspondente ao eixo da leitura, o estudante registra o mapa conceitual digitalizado da cena lida, inserindo-se as conexões entre os actantes e os processos identificados. Na segunda aba, focada na oralidade, o aluno grava em áudio o resumo *pitch* de dois minutos contendo a tese defendida e os argumentos principais que pretende sustentar nas oficinas presenciais de conferência socrática.

Na terceira aba do aplicativo, dedicada à escrita, o estudante digita as sucessivas camadas de reescrita do artigo de opinião. A grande inovação tecnológica do *software* reside na integração do algoritmo de Processamento de Linguagem Natural (PLN), focado em fornecer devolutiva automática de coesão referencial. Antes mesmo de enviar o texto para a avaliação humana do professor, o algoritmo analisa a redação em tempo real e destaca visualmente os problemas de repetição excessiva de palavras, quebras de anáforas e falta de conectivos.

Em suma, o app-protótipo Circuito LDE resolve o problema logístico do acompanhamento da reescrita processual em turmas superlotadas da escola pública. Ao automatizar a checagem dos aspectos microestruturais básicos de coesão referencial, o *software* libera o professor humano para focar a energia pedagógica na análise dos aspectos complexos de autoria, intertextualidade, coerência e posicionamento ético dos artigos de opinião dos estudantes, potencializando a eficácia da intervenção, em consonância com as perspectivas de Ribeiro (2018).

3.6. Inovação 3 - Categoria ‘Segurança Discursiva’: Um Sujeito Sem Medo de Cancelamento por Dominar Fato, Norma e Valor

A última contribuição original de natureza teórica proposta por essa investigação para o campo dos estudos do letramento, consiste na formulação da categoria *segurança discursiva*. No cenário social contemporâneo, marcado pelo advento das redes sociais digitais e pelo fenômeno do cancelamento virtual, os jovens estudantes do Ensino Médio experimentam a paralisia expressiva sem precedentes na história da educação. Esse bloqueio nasce do medo generalizado e constante da sanção social, do linchamento digital e da exposição pública das opiniões.

Há alunos que preferem o silêncio ou a reprodução mecânica de clichês politicamente corretos e vazios a terem que arriscar a exteriorização do pensamento autônomo. Essa autocensura precoce sabota o desenvolvimento da autoria e esvazia o papel transformador da escola pública. A segurança discursiva define-se, portanto, como a condição emocional e social na qual o sujeito tem liberdade garantida para escrever e falar no espaço público de aprendizado sem o medo paralisante da exposição porque possui o

pleno domínio consciente da tríade que valida e blindar qualquer enunciado legítimo: o fato, a norma e o valor.

O domínio do fato decorre do eixo da leitura plena (plenitude), garantindo-se que, o estudante ancore as afirmações em evidências empíricas incontestáveis e dados de realidade verificáveis, eliminando o “achismo” leviano. O domínio da norma decorre do eixo da escrita precisa (precisão), pois fornece o domínio da gramática funcional, da coesão e da adequação de registro, o que impede que o texto seja desqualificado por erros formais de menor valor contedutístico. O domínio do valor decorre do eixo do discurso dialógico, localizando-se a tomada de posição ética e o respeito incondicional aos direitos humanos.

Ao alinhar essas três dimensões por meio da vivência contínua do Circuito L-D-E, o educando constrói a blindagem argumentativa que afasta os fantasmas da insegurança e do medo do erro, pois compreende que o ponto de vista é legítimo e defensável porque passou pelo crivo do método científico e da validação coletiva entre os pares. A segurança discursiva devolve ao estudante a soberania sobre a própria voz, transformando-se o ato de escrever de momento de tortura e vulnerabilidade em exercício de poder e afirmação da cidadania ativa, conforme sinalizam Koch; Elias (2012, p. 32):

A produção de um texto não consiste em um mero ato de codificação de mensagens. Escrever é uma atividade interativa complexa, por meio da qual o sujeito se constitui e é constituído pelo outro. Quando o estudante compreende os mecanismos de coesão e as estratégias de tessitura textual, ele adquire a segurança necessária para se colocar como autor legítimo de seu dizer.

Dessa maneira, a segurança discursiva ergue-se como o objetivo emocional e social definitivo do letramento integral, visto que liberta o educando das amarras do medo e o prepara para enfrentar os debates ásperos da sociedade contemporânea com altivez intelectual e equilíbrio ético. O sujeito seguro do discurso não se deixa intimidar pelas patrulhas ideológicas nem se filia a linchamentos virtuais automáticos; opera na chave da racionalidade argumentativa, convertendo-se a escrita em ferramenta de intervenção consciente e transformadora da realidade social.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1. Antes do Circuito L-D-E: 78% dos Textos com Cenários Rasos e Generalização Indevida

Antes do início efetivo da implementação do Circuito L-D-E nas três turmas de terceiro ano do Ensino Médio, os pesquisadores realizaram diagnóstico minucioso e exaustivo nas produções textuais e nos debates iniciais dos estudantes. O objetivo era mapear o estado da arte do letramento daqueles 95 alunos sob as condições do ensino tradicional fragmentado cancelado pela rotina escolar. Os resultados desse levantamento inicial revelaram quadro

preocupante de saturação superficial e indigência argumentativa generalizada.

A análise quantitativa revelou que nada menos que 78% dos textos dissertativos coletados na fase de diagnóstico apresentavam cenários mentais extremamente rasos e recorriam a generalizações indevidas para sustentar as hipóteses. Os estudantes operavam no modo que a Semântica de Contextos e Cenários de Ferrarezi Jr. (2010) classifica como opacidade semântica. As redações eram preenchidas com frases prontas, repertórios coringas descontextualizados recolhidos de manuais de *internet* e clichês vazios, desprovidos de qualquer conexão real com leitura analítica densa. Esse bloqueio no nível da compreensão textual é detalhado pela perspectiva cognitiva, de acordo com Kleiman (2013, p. 54):

O leitor que não ativa seus conhecimentos prévios, ou que não possui um repertório enciclopédico estruturado para interagir com as pistas do texto, tende a realizar uma leitura puramente mecânica e fragmentada. Sem a reconstrução ativa dos esquemas cognitivos, o sujeito torna-se incapaz de inferir os implícitos e acaba por produzir interpretações superficiais ou generalizações indevidas que destroem a coerência do processo de letramento.

No âmbito da oralidade diagnóstica, observou-se a incapacidade quase absoluta de sustentar o debate formal estruturado. Diante de perguntas polêmicas, as turmas dividiam-se em torcidas apaixonadas; as interações orais degeneravam rapidamente em ataques pessoais (*ad hominem*) e manifestações puramente

emotivas. Os alunos não conseguiam recuperar os dados dos textos lidos para embasar as falas, provando-se que, a leitura tradicional focada na decodificação mecânica falhava em construir a plenitude de repertório indispensável para a atuação cidadã consciente na esfera pública.

Além disso, o monitoramento microestrutural dos primeiros rascunhos expôs índices alarmantes de quebras de coesão referencial. O uso equivocado de pronomes, a repetição exaustiva das mesmas palavras em parágrafos vizinhos e a ausência de conectivos de transição lógica geravam textos truncados e contraditórios. Os estudantes escreviam sob o signo do medo e da pressa, encarando a folha em branco como inimigo a ser vencido o mais rápido possível por meio da cópia velada de fragmentos dos textos de apoio oficiais da coletânea.

Esse diagnóstico inicial confirmou as denúncias históricas formuladas por pesquisadores clássicos do ensino de língua portuguesa no Brasil, como Antunes (2003) e Geraldi (2011). A escola pública, ao focar no treinamento mecânico para exames de larga escala através do isolamento das habilidades linguísticas, acabou por anestesiar a capacidade cognitiva dos jovens. Na verdade, a escola básica brasileira tem operado, de praxe, com uma metodologia e uma visão da leitura a que Carvalho e Ferrarezi (2017, pp. 82 e ss.) denominam de “imbecilização do ato de ler”. Não apenas a leitura fragmentada mas também o tratamento superficial e mnemônico do texto resultam em uma quase incapacidade de compreensão e de interpretação daquilo das questões mais básicas daquilo que se lê na escola e no mundo. O panorama de partida da pesquisa-ação desenhava, portanto, um quadro de urgência

pedagógica e metodológica que justificava uma necessidade da virada sistêmica proposta pelo Circuito L-D-E.

4.2. Depois: Aumento de 240% em Uso de Dados, Queda de 62% em Falácias Ad Hominem nos Debates

Após a aplicação sistemática e rigorosa do Circuito L-D-E ao longo do semestre letivo, a triangulação dos dados empíricos coletados revelou transformações estruturais e mensuráveis nas competências linguístico-cognitivas das três turmas do Ensino Médio investigadas. O cruzamento das métricas quantitativas de coesão referencial com a análise qualitativa das reescritas em camadas chancelou a eficácia do modelo de intervenção pedagógica construído a partir da fusão entre a filosofia clássica e as ciências cognitivas da linguagem.

No eixo da escrita e da leitura combinadas, registrou-se impressionante incremento de 240% na incorporação correta e produtiva de dados de realidade, estatísticas e fontes documentais de alta credibilidade nas redações finais dos estudantes. Esse salto qualitativo foi o resultado direto da prática contínua da leitura cenária que consolidou a plenitude do repertório de conhecimentos estruturados dos educandos, impedindo que os textos recuassem para o senso comum raso e para as generalizações indevidas. Esse fenômeno de maturação expressiva valida o conceito de letramento na dimensão plural e social, de acordo com Soares (2009, p. 47):

Letramento não é apenas o aprendizado mecânico e individual de habilidades de leitura e escrita. Trata-se, fundamentalmente, da apropriação de práticas sociais de linguagem que capacitam o sujeito a responder de forma diferenciada, crítica e competente às demandas de circulação discursiva de sua comunidade, transformando a escrita em uma ferramenta de inserção e poder no espaço público.

No âmbito do discurso e da oralidade formal formalizada, as gravações em vídeo das últimas sessões de conferência socrática evidenciaram a queda drástica de 62% na ocorrência de falácias lógicas, clichês passionais e ataques *ad hominem* nos debates. Os estudantes incorporaram o hábito do rigor argumentativo e da precisão conceitual defendidos pela Nova Retórica de Perelman; Olbrechts-Tyteca (2005). A fala discente progrediu visivelmente em direção ao enunciado científico consistente, demonstrando-se a agilidade e a prontidão cognitivas preconizadas por Bacon (1597).

Para além das tabelas e estatísticas frias geradas ao longo da pesquisa-ação, tornou-se fundamental capturar visualmente o esforço coletivo dos estudantes no ambiente presencial. O trabalho de triangulação de dados exigia que os registros analíticos caminhassem lado a lado com a observação da postura dos discentes durante a reelaboração e refinamento das hipóteses de leitura e escrita.

A análise comparativa longitudinal entre as primeiras versões e os portfólios finais provou que o desenvolvimento da exatidão na escrita é consequência natural do abastecimento cenário e da

fricção dialógica oral. Ao retirar a língua da caixinha do isolamento gramatical normativo e inseri-la no circuito dinâmico de retroalimentação cognitiva, a pesquisa-ação demonstrou que, os estudantes da escola pública possuem pleno potencial para produzir textos dissertativos de nível acadêmico, desde que amparados por andaimes metodológicos integrados.

4.3. Depoimentos: ‘Agora Escrevo Sem Medo de Errar’ - Escrita Como Segurança Psicolinguística

Para além dos expressivos dados estatísticos e das métricas formais de coesão textual, a análise qualitativa debruçou-se sobre os relatos gerados pela fonte empírica dessa pesquisa-ação, constituída por 95 alunos matriculados em três turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual. Os dados brutos colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e diários de leitura revelaram a mudança na relação afetiva, psicológica e identitária desses estudantes com o ato de produzir textos. A subjetividade discente, historicamente traumatizada por práticas corretivas punitivas, dicotômicas e excludentes, encontrou no Circuito L-D-E porto seguro para a emersão da legítima autoria crítica e cidadã. Os relatos extraídos desse *corpus* de 95 sujeitos desvelaram que o maior ganho do projeto não se limitou à correção gramatical superficial, mas sim à desconstrução do bloqueio expressivo que paralisava os estudantes da escola pública diante da folha em branco.

Os dados produzidos ao longo da investigação permitem compreender que a articulação entre leitura, oralidade e escrita desempenhou papel significativo na construção progressiva da *segurança discursiva* dos estudantes. No decorrer das atividades, observou-se que a produção textual deixou de ser percebida apenas

como uma tarefa marcada pelo receio do erro e passou a constituir um espaço de organização do pensamento, posicionamento e defesa de ideias. Esse deslocamento tornou-se mais perceptível à medida que os estudantes participaram da construção dos cenários e das discussões coletivas que antecederam a escrita.

Nesse processo, a modelagem prévia dos cenários funcionou como uma estratégia de organização e problematização das informações, enquanto os momentos de interação oral possibilitaram confrontar perspectivas, formular argumentos e reconsiderar posicionamentos antes de sua materialização no texto. Estabeleceu-se, assim, um movimento integrado entre *ler, interpretar, discutir, posicionar-se e escrever*, no qual cada etapa contribuía para ampliar as condições de participação do estudante no processo de produção dos sentidos.

É a partir desse movimento que a presente investigação compreende a *segurança discursiva* não simplesmente como ausência de medo ou redução de dificuldades linguísticas, mas como uma condição construída gradativamente no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se da possibilidade de o estudante reconhecer o que pretende dizer, compreender as razões que sustentam seu posicionamento e mobilizar recursos linguísticos e discursivos para expressá-lo de maneira coerente. Desse modo, a escrita passa a ser compreendida como resultado de um percurso anterior de leitura, interação, reflexão e elaboração dos sentidos.

Esse gesto de leitura dos dados permite considerar que os avanços identificados na produção escrita não decorreram de uma atividade isolada, mas da articulação entre diferentes práticas desenvolvidas durante a intervenção pedagógica. A construção de cenários, a leitura, o debate coletivo e a posterior produção textual constituíram

etapas interdependentes de um mesmo processo formativo. Nesse percurso, a *segurança discursiva* emerge como categoria interpretativa para compreender a passagem de uma escrita inicialmente marcada pela hesitação para uma produção na qual o estudante demonstra maior consciência de *seu projeto de dizer, das razões que sustentam sua posição e das formas discursivas pelas quais pode materializá-la no texto*.

De acordo com Kleiman (2013, p. 54):

O leitor que não ativa seus conhecimentos prévios, ou que não possui um repertório enciclopédico estruturado para interagir com as pistas do texto, tende a realizar uma leitura puramente mecânica e fragmentada. Sem a reconstrução ativa dos esquemas cognitivos, o sujeito torna-se incapaz de inferir os implícitos e acaba por produzir interpretações superficiais ou generalizações indevidas que destroem a coerência do processo de letramento.

A sensação de estabilidade e a superação do medo relatadas pelo aluno decorrem, portanto, do fato de que o Circuito L-D-E transformou a escrita no processo consciente de manifestação do pensamento, e não em mera técnica de adestramento formal. Essa conquista de autonomia no espaço escolar dialoga diretamente com o conceito de letramento na dimensão plural e social formulado por Soares (2009). A apropriação da escrita pelo estudante da escola pública deixa de ser obrigação burocrática e passa a ser vivenciada como prática de poder e de inserção social na coletividade, conforme a perspectiva teórica de Soares (2009, p. 47):

Letramento não é apenas o aprendizado mecânico e individual de habilidades de leitura e escrita. Trata-se, fundamentalmente, da apropriação de práticas sociais de linguagem que capacitam o sujeito a responder de forma diferenciada, crítica e competente às demandas de circulação discursiva de sua comunidade, transformando a escrita em uma ferramenta de inserção e poder no espaço público.

Os registros produzidos ao longo da intervenção também permitiram identificar mudanças significativas na maneira como os estudantes se relacionavam com a escrita e, particularmente, com o erro durante o processo de elaboração textual. A adoção do *protocolo de reescrita em camadas* contribuiu para deslocar a produção de uma lógica centrada na correção imediata para uma perspectiva processual, na qual diferentes dimensões do texto puderam ser trabalhadas em momentos sucessivos. Nesse percurso, a primeira elaboração passou a constituir um espaço de construção e organização das ideias, enquanto aspectos linguísticos, gramaticais e discursivos eram retomados progressivamente nas etapas posteriores de revisão e reescrita.

Esse *deslocamento* mostrou-se relevante porque modificou a própria função pedagógica atribuída ao erro. Em vez de operar exclusivamente como marca de inadequação ou como elemento determinante para a avaliação do produto final, o erro passou a integrar o percurso de aprendizagem, tornando-se objeto de reflexão e de reelaboração. A possibilidade de produzir uma versão inicial sem concentrar simultaneamente toda a atenção na correção formal favoreceu maior envolvimento com aquilo que se pretendia

dizer e permitiu que os estudantes retornassem aos próprios textos com outros critérios de leitura e revisão.

A interação estabelecida antes e durante a escrita também assumiu função importante nesse processo. Os momentos de discussão, construção de cenários, leitura e compartilhamento de perspectivas ofereciam elementos que posteriormente poderiam ser retomados na reescrita. Dessa maneira, a revisão textual deixou de representar apenas uma resposta às marcações corretivas do professor e passou a constituir uma etapa de reflexão do estudante sobre sua própria produção. A mediação docente permaneceu fundamental, mas passou a orientar o percurso de elaboração e aperfeiçoamento do texto, em vez de se restringir à identificação posterior de desvios linguísticos.

Sob essa perspectiva, o *protocolo de reescrita em camadas* favoreceu também um deslocamento na relação entre escrita e avaliação. O texto pôde ser compreendido menos como um produto elaborado exclusivamente para atender a uma exigência escolar e mais como uma construção progressiva na qual o estudante participa das decisões relativas ao conteúdo, à organização, à argumentação e às escolhas linguístico-discursiva. Esse movimento amplia a possibilidade de reconhecimento da própria voz no processo de escrita e fortalece a percepção de pertencimento em relação ao texto produzido.

Esse gesto de leitura dos dados permite, portanto, relacionar a reescrita em camadas à própria construção da *segurança discursiva* identificada nesta investigação. Se, anteriormente, essa segurança foi compreendida como a possibilidade de o estudante reconhecer o que pretende dizer, por que pretende dizê-lo e como pode sustentar

discursivamente seu posicionamento, a reescrita acrescenta outra dimensão a esse processo: *a possibilidade de compreender que o dizer pode ser retomado, revisto e aperfeiçoado sem que o erro inicial invalide o percurso de construção textual.*

Desse modo, autoria, revisão e segurança discursiva passam a integrar um mesmo movimento formativo, no qual escrever não significa produzir imediatamente um texto acabado, mas construir, avaliar e reconstruir sentidos até que o estudante possa reconhecer-se como sujeito de sua própria produção.

A quebra desse paradigma punitivo tradicional, denunciada pela estudante, consolida a transição da pedagogia do erro para a pedagogia da autoria legítima. Esse movimento de libertação expressiva apoia-se no pensamento clássico de Freire (2011), para quem o ato de ler e escrever deve estar intrinsecamente ligado à conscientização e à apropriação da própria voz pelo sujeito histórico.

Assim, a triangulação entre os depoimentos reais extraídos do *corpus* e o arcabouço teórico de Kleiman (2013); Soares (2009); Freire (2011), confirma que, a autoria e a competência linguística não nascem de regras decoradas, mas sim da confiança cognitiva do sujeito no próprio pensamento. Ao propiciar ambiente em que a palavra circula livre e rigorosamente entre a leitura plena, o discurso preciso e a escrita exata, o Circuito L-D-E devolveu aos alunos da escola pública a dignidade de sua voz. A segurança psicolinguística estabelece-se, portanto, como o alicerce indispensável sobre o qual se ergue qualquer proposta pedagógica de letramento efetivamente transformadora e emancipatória.

4.4. Limites: Tempo Escolar Formação Docente, Acesso Tecnológico

Por meio dos resultados positivos e transformadores obtidos ao longo desse único semestre letivo, a pesquisa-ação trouxe à superfície, com nitidez realista, as tensões estruturais, limites materiais e barreiras institucionais que habitam e constroem o cotidiano da escola básica pública brasileira. Ignorar esses obstáculos significaria incorrer no idealismo pedagógico ingênuo, afastando-se a investigação do rigor científico exigido pela Linguística Aplicada contemporânea.

O primeiro grande limite enfrentado pelo projeto residiu no engessamento crônico do tempo escolar tradicional. A fragmentação do horário letivo em períodos rígidos de 50 minutos sabota o fluxo natural e contínuo do Circuito L-D-E, exigindo-se esforço hercúleo do docente para não cortar o raciocínio analítico dos alunos a cada toque estridente do sinal. Dinâmicas complexas como a conferência socrática exigem tempos expandidos (módulos de duas horas dedicadas), o que demandou complexas negociações de engenharia de horários com a coordenação pedagógica da instituição.

O segundo desafio de grande monta, localizou-se no campo da formação docente continuada, visto que professores de Língua Portuguesa da rede pública expressaram dificuldades conceituais e inseguranças metodológicas para mediar debates socráticos baseados na argumentação lógica e nas ferramentas da Semântica de Contextos e Cenários. A formação acadêmica tradicional das licenciaturas em Letras, ainda fortemente focada na historiografia

literária e na gramática normativa abstrata, deixa os docentes desarmados para atuar como engenheiros cognitivos da linguagem.

Finalmente, as assimetrias socioeconômicas no acesso tecnológico periférico também se fizeram presentes e demandaram estratégias criativas de contorno pedagógico por parte dos pesquisadores. Embora o uso do aplicativo-protótipo digital tenha gerado imenso entusiasmo inicial nas turmas, as condições estruturais do alunado impuseram limites severos, exigindo-se a compreensão sensível sobre a inserção das mídias na escola na perspectiva de Ribeiro (2018, p. 63):

A inclusão de tecnologias e protótipos digitais no ensino de língua não resolve, por si só, os problemas históricos de letramento se não houver uma infraestrutura real e uma mudança nas práticas pedagógicas. O letramento digital crítico exige que o estudante aprenda a ler e a produzir nesses novos suportes de forma autônoma, superando as barreiras do acesso técnico precário e da mera recepção passiva de conteúdos hipertextuais.

Essa barreira material exigiu o revezamento de dispositivos em sala de aula e a adaptação emergencial de dinâmicas analógicas em papel, evidenciando-se que, as inovações tecnológicas precisam vir acompanhadas de suporte institucional. A conscientização sobre esses limites materiais impede que o Circuito L-D-E seja encarado como panaceia metodológica de aplicação automática. O sucesso do modelo de letramento integral depende da transformação paralela das condições de trabalho da escola pública, investindo-se na formação continuada de base linguística aplicada e garantindo-

se a infraestrutura digital universal nas salas de aula das periferias urbanas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa-ação permitiu investigar, de forma empírica e sistemática, os impactos da implementação do Circuito L-D-E (Leitura, Discurso e Escrita) no desenvolvimento das competências linguístico-cognitivas de 95 estudantes do 1º, 2º, 3º ano, do Ensino Médio em uma escola da rede pública de Rondônia. Ao alinhar a epistemologia clássica de base Baconiana às atuais ciências cognitivas e sociais da linguagem, o estudo buscou romper com o modelo tradicional de ensino de língua portuguesa, historicamente marcado pelo isolamento de habilidades e pelo treinamento mecânico voltado a exames de larga escala. Os resultados obtidos evidenciam que a virada sistêmica proposta pela metodologia não apenas otimizou os índices formais de coesão e coerência textual, mas transformou a relação dos educandos com a própria autoria.

No eixo quantitativo e microestrutural, os dados finais ratificaram a eficácia dos andaimes metodológicos e do protocolo de reescrita em camadas. O incremento de 240% na incorporação produtiva de dados de realidade e a concomitante redução de 62% na ocorrência de falácias lógicas e clichês passionais nos debates demonstram que, a precisão expressiva é a consequência direta do abastecimento cenário prévio. A pesquisa comprovou que o refinamento da escrita não se dá pelo adestramento gramatical abstrato, mas sim pela fricção dialógica promovida nas etapas de leitura crítica e conferência socrática. Ao desconstruir os 'ídolos' do intelecto que obscureciam a percepção dos estudantes, o circuito pavimentou o

caminho para a transição de enunciados baseados no senso comum para produções dissertativas de alto rigor argumentativo.

No âmbito qualitativo, as evidências extraídas das entrevistas finais e dos diários de campo, revelaram que a conquista da proficiência linguística está intrinsecamente ligada à construção da segurança emocional e social. O abalo do paradigma punitivo da ‘caneta vermelha’ permitiu que sujeitos historicamente silenciados e traumatizados pelo medo do erro assumissem a postura de soberania discursiva. Os depoimentos reais dos discentes cancelaram que ao dissociar a validação das ideias da correção normativa imediata, o Circuito L-D-E funcionou como porto seguro para a emergência de vozes críticas, autônomas e conscientes de seu papel na esfera pública, alinhando-se aos horizontes do letramento como prática social de liberdade e inserção comunitária.

Contudo, a investigação não se furtou a mapear os limites materiais e institucionais que constroem a práxis pedagógica na escola pública brasileira. O engessamento do tempo escolar em módulos rígidos de 50 minutos, as severas assimetrias socioeconômicas no acesso tecnológico periférico e as lacunas na formação docente continuada ainda fortemente atrelada à historiografia literária e à gramática normativa tradicional surgem como barreiras robustas que demandam atenção. Essas limitações demonstram que o Circuito L-D-E não deve ser encarado como fórmula metodológica mágica ou de aplicação automática, mas como proposta que exige suporte estrutural, investimentos em infraestrutura digital e revisão urgente nas licenciaturas em Letras sob a ótica da linguística aplicada.

Com isso, o estudo espera ter oferecido contribuição relevante para o debate contemporâneo sobre o ensino de língua materna no Ensino Médio. A pesquisa-ação demonstrou que os estudantes da escola pública possuem pleno potencial para produzir textos de nível acadêmico e exercer a cidadania de forma plena, desde que amparados por mediações pedagógicas que respeitem a arquitetura cognitiva do processamento textual. Longe de esgotar o tema, os resultados partilhados abrem caminhos para que futuras investigações testem a replicabilidade do Circuito L-D-E em outros contextos socioeducacionais, expandindo-se as fronteiras da educação linguística efetivamente emancipatória, democrática e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2026.

CARVALHO, Robson Santos; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto. 2010.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Introdução à semântica de contextos e cenários:** de la langue à la vie. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Português na escola:** leitura e produção de textos. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, Angela Pontes. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação:** a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Texto rascunhado a partir da pesquisa de 'Ensino e Textos' desenvolvida em 2023, entre Escolas Estaduais parceiras dos grupos PDA-DGP-IFRO, *campus* Cacoal e GPLin-DGP-UNIFAL, *campus* Alfenas; finalizada em abril de

¹ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9648583745536616> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8255-751X> Professor Titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, *campus* Cacoal-RO. Acadêmico do Curso de Direito, do Centro Universitário Mauricio de Nassau (UNINASSAU), *campus* Cacoal-RO. Licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNEB/FFCLC). Licenciado em História (UNICV). Especialista em Língua Portuguesa: Redação e Oratória (CUBM). Especialista em História da Cultura Indígena e Afro-brasileira (FAMART). Especialista em Antropologia Brasileira (FAMART). Especialista em Direito Internacional (FACEO). Mestre em Linguística (UNIR). Mestre em Science in Legal Studies, Emphasis in International Law (MUST). Doutor em Ciências da Educação (UTIC). Doutor em Estudos da Linguagem (UNICAP). Fez estágio pós-doutoral em Ciências da Educação (UFLO). Fez estágio pós-doutoral em Cartografia Social (UEMA). Professor permanente no PPGL-UNIR; PPGAgro-UNIR; ProfLETRAS-IFRO. Colaborador no PPGL-UNEMAT. Pesquisador associado ao Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, PNCSA-UEA (Centro de Ciências e Saberes dos Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro - *Carmelita Nunes da Conceição* 'CARMÉ'). Atualmente coordena o *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas* (NEABI-IFRO, *campus* Cacoal). Lidera o grupo de pesquisa Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia (DGP/CNPq-PDA-IFRO). Pesquisador na Web of Science Researcher iD: PQA-4188-2026. Pesquisador, escritor, músico e poeta. Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6396955256879565> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9221-0432> Professor Titular no Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG. Idealizador da Semântica de Contextos e Cenários, que

inaugurou os estudos de Semântica Cultural no Brasil. É licenciado em Letras Português/Inglês/Literaturas (UNIR). Mestre em Semântica (Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP-SP). Doutor em Linguística (UNIR). Fez estágio pós-doutoral em Semântica (Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP-SP). Autor de mais de 65 livros entre eles: literários, científicos e fotográficos. Com mais de 400 artigos científicos e de opinião publicados no Brasil e no exterior. Tem experiência de Ensino e de Pesquisa na área de Linguística, com ênfase em Semântica, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua Materna, Alfabetização, Descrição Linguística e Teorias Semânticas da Linguagem. Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9082088538564147> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2442-4954> Licenciada em Letras/Português e Literaturas (UNESC, *campus* Cacoal-RO). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português (FACIMED, *campus* Cacoal-RO). Mestrado em Ciências da Linguagem (UNIR). Doutora em Linguística (UNEMAT). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *campus* Cacoal. Membro dos grupos de Pesquisa: Língua(gem), Cultura e Sociedade: Saberes e Práticas Discursivas na Amazônia/IFRO-CNPq e Diálogos contemporâneos com Bakhtin/UNEMAT-CNPq; e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI-IFRO, *campus* Cacoal). Desenvolve pesquisas nas áreas de Estudos da Língua e Linguagem, Linguística Aplicada, Multiletramentos e Formação Continuada de Professores. Co-autora do Projeto de Ensino, Pesquisa, Extensão: Simpósio PDA-IFRO, *campus* Cacoal. Contato: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ O Circuito Cognitivo configura-se como uma estratégia prática da *Psicomotricidade*, estruturada de forma *lúdica* ou *terapêutica*, cujo propósito é integrar as dimensões *emocional*, *motora* e *cognitiva* no processo de aprendizagem. Essa integração sustenta-se na *Tríade de Aprendizagem Motora (L-D-E)*, que articula três sistemas interdependentes: o sistema *Límbico/Emocional (L)*, responsável pelo “querer fazer”, ao mobilizar motivação, afeto e engajamento; o sistema *Dióptrico/Motor/Reticular (D)*, que corresponde ao “poder fazer”, envolvendo tônus muscular, equilíbrio, esquema corporal e a execução dos movimentos; e o sistema *Executivo/Cognitivo/Cortical (E)*, associado ao “saber fazer”, abrangendo atenção, memória, raciocínio e planejamento das ações. Ao propor obstáculos que exigem saltar, equilibrar e organizar sequências, o circuito atua como mediador entre corpo e mente, permitindo que a experiência motora concreta promova a organização do pensamento e da ação.

⁵ Tradução livre: *A leitura torna o homem pleno; a conversação, um homem pronto; a escrita, um homem preciso.*