

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Graziela Maria Lazzari

**COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Um estudo diagnóstico e de intervenção a partir dos resultados do
SAEB**

Santa Cruz do Sul

2025

GRAZIELA MARIA LAZZARI

**COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Um estudo diagnóstico e de intervenção a partir dos resultados do
SAEB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado (PPGL).
Área de Concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos, na Linha de Pesquisa Estudos de mediação de leitura, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana do Amaral
Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabine Amaral Martins

Santa Cruz do Sul

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Lazzari, Graziela Maria

COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL: Um estudo diagnóstico e de intervenção a partir dos resultados do SAEB / Graziela Maria Lazzari. – 2025.

157f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Juliana Do Amaral.

Coorientação: PhD. Sabrine Amaral Martins.

1. Competência Leitora. 2. SAEB. 3. Avaliação em larga escala. 4. Ensino Fundamental. 5. Intervenção pedagógica. I. Do Amaral, Juliana . II. Martins, Sabrine Amaral. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GRAZIELA MARIA LAZZARI

**COMPETÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Um estudo diagnóstico e de intervenção a partir dos resultados do
SAEB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado (PPGL).
Área de Concentração em Leitura: estudos linguísticos, literários e midiáticos, na Linha de Pesquisa Estudos de mediação de leitura, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Aprovada em 20 de setembro de 2025

Dr.^a Rosângela Gabriel
Professora Banca examinadora – UNISC

Dr. Bruno de Azevedo
Professor Banca examinadora – IFSC

Dr.^a Juliana do Amaral
Professora Orientadora – UNISC

Dr.^a Sabrine Amaral Martins
Professora Co-orientadora – UNISC

"Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção."

Paulo Freire

Dedico

Ao Sagrado,

a Deus, por me conceder sabedoria e discernimento.

A Jesus, Mestre e companheiro fiel, que caminhou comigo em cada noite longa, em cada página difícil, em cada renúncia necessária.

À Nossa Mãe, Rainha e Vencedora Três Vezes Admirável de Schoenstatt – Maria, mãe de ternura, silêncio e força –, por acolher minhas angústias e me ensinar a perseverar mesmo quando tudo parecia escuro.

A São Vicente Pallotti, pelo exemplo de humildade e serviço, por me lembrar que o saber só encontra sentido quando se coloca a serviço do outro.

Àqueles que amo,

à minha filha, Isabel Maria Lazzari Battisti – linda, abençoada e luz dos meus dias.

À minha mãe Ivânia, à minha avó Therezinha, ao meu pai José e ao meu avô Ary – por sua presença firme e seu amor incondicional.

Ao meu companheiro de vida, Cristiano – pela paciência, pelo apoio silencioso e pela ternura constante.

E àqueles que já partiram, mas seguem vivos em mim – presença discreta que ainda sustenta meus passos.

Àqueles que me formaram,

à minha orientadora Juliana – por sua escuta atenta, pelo olhar generoso e pela confiança firme em cada etapa desta caminhada.

Aos mestres e mestras que, com sabedoria e afeto, me ensinaram a pensar, a escrever e a crer na potência da linguagem.

À banca avaliadora, pelos olhares atentos e pelas contribuições que me ajudaram a amadurecer este trabalho.

Aos colaboradores desta pesquisa, por confiarem no propósito que me moveu.

E a todos que, de alguma forma, caminharam comigo:

aos que me sustentaram com fé e amizade — e àqueles que, mesmo sem intenção, me ensinaram a ser mais forte...

Esta conquista também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus Cristo, Mãe Maria e São Vicente Pallotti, minha eterna gratidão por me permitir chegar até aqui, mesmo em um tempo que ainda não consigo compreender plenamente.

À Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), que me acolheu desde minha primeira graduação, em 2004, e ao Programa de Pós-Graduação em Letras, especialmente aos professores e funcionários, por todo o suporte e aprendizado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me possibilitou cursar este mestrado como bolsista - modalidade II.

Aos meus orientadores, que marcaram esta caminhada em diferentes momentos: Carlos Renê Ayres, que iniciou comigo essa jornada, mesmo sem saber que não teria a oportunidade de concluí-la; Sabrine Amaral Martins, que me acompanhou, primeiramente como banca e, posteriormente, como orientadora e ainda contribui com a orientação, mesmo estando em um momento singular de sua carreira; Juliana Amaral, que chegou em meio ao turbilhão de emoções e me ajudou a reencontrar o equilíbrio para que pudéssemos concluir este trabalho juntas; e à coordenadora do programa, Rosângela Gabriel, cuja empatia e generosidade foram fundamentais para que eu não desistisse. A vocês, meu mais profundo agradecimento.

Aos professores que, ao longo da minha formação, me incentivaram a acreditar que tudo isso seria possível: Rosane Luersen, por despertar em mim o encantamento pela escrita e pela apresentação de trabalhos; Elenor José Schneider, Felipe Gustsack, Cláudio José de Oliveira, Rosane Cardoso e Sônia Dettenborn Luz, por me desafiarem a buscar sempre o meu melhor. A esses nomes e a tantos outros docentes que me acompanharam desde o ensino fundamental, passando pelo Magistério, pelas graduações em Letras e Pedagogia, pelas especializações e agora, o Mestrado, minha eterna gratidão.

Aquelas que me ensinaram as bases da escrita, do trabalho duro e da coragem para ser quem sou: minha mãe Ivânia, minha avó Therezinha e minha nona Délia – as melhores professoras que eu poderia ter.

Aos docentes que compuseram as bancas de qualificação e defesa desta dissertação, meu sincero agradecimento pelo olhar crítico e construtivo, bem como pelas valiosas contribuições.

Aos amigos e colegas de estudo e trabalho, especialmente do setor Pedagógico da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (6ª CRE), às minhas queridas madrinhas

Mariluci Prestes Moraes Trinks e Margaret Rodrigues de Carvalho, e às minhas chefias: Joice de Lourdes Battisti Gassen, Lucijane Ferreira da Silva, Luiz Ricardo Pinho de Moura e Angelle Nascimento. Obrigada pela paciência, incentivo e palavras encorajadoras.

À Daiane Lopes, por me aconselhar na escolha do curso e da instituição: suas palavras foram determinantes para que eu me sentisse em casa.

Ao Grupo de Pesquisas Lendo Mídias, por promover discussões tão enriquecedoras. Em especial, agradeço a Luana Ciecelski, cujas palavras foram um alento nos momentos mais desafiadores dessa trajetória.

À minha família, por todo o amor, apoio e compreensão. Aos meus pais, José Constante Lazzari e Ivânia de Fátima Tavares Lazzari, e aos meus avós, Ary Tavares e Neuza Therezinha Pens Tavares, minha gratidão eterna por acreditarem em mim e por serem minhas primeiras inspirações. Obrigada pelas histórias contadas, pelos livros e pelos cadernos rabiscados, pelas brincadeiras de professora e, sobretudo, pela sala de aula improvisada pela vó Therezinha, com classes, quadro-negro e giz. E, especialmente, por estarem sempre presentes. Foram nesses pequenos gestos que nasceu o amor pela educação. Nonno Domingos Francisco Lazzari (in memorian) e nonna Adelina Concatto Lazzari (in memorian), obrigada por serem base e luz na minha caminhada.

À família que me acolheu, Clonir José Battisti e Marlene Maffi Battisti, pelo apoio incondicional.

Ao meu companheiro de vida, Cristiano Battisti, por sempre me apoiar e acreditar no meu potencial, por renunciar a tantos sonhos para que eu pudesse realizar os meus, e por estar ao meu lado em cada etapa deste desafio.

E, especialmente, à minha filha, Isabel Maria Lazzari Battisti, minha luz e inspiração, por abdicar do tempo com a mamãe para que eu pudesse estudar e escrever esta dissertação. Sua paciência – impaciente -, amor e compreensão – mesmo ainda sem compreender - foram luz e força em cada momento difícil. Seu sorriso, sua ternura e sua presença constante foram meu alento nas horas difíceis e minha motivação para seguir adiante. Que este trabalho também seja um legado de amor, coragem e perseverança para você. Obrigada por me mostrar um mundo mais leve e por renovar minha esperança no futuro com sua alegria e inocência.

Essa conquista é nossa!

RESUMO

Esta dissertação investiga a competência leitora de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a partir da análise dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), edições de 2021 e 2023. O objetivo foi diagnosticar as principais fragilidades de desempenho identificadas nas últimas edições da prova, a saber, os descritores D7 (identificar a tese de um texto) e D8 (estabelecer a relação entre a tese e os argumentos que a sustentam) e, a partir desse diagnóstico, desenvolver uma intervenção pedagógica voltada ao aprimoramento dessas habilidades. O estudo configura-se como um recorte da realidade local, realizado em uma escola da rede pública estadual em Santa Cruz do Sul/RS, e adotou uma abordagem diagnóstico-experimental, envolvendo 50 estudantes divididos entre Grupo experimental (GE) e Grupo controle (GC), submetidos a pré-teste e pós-teste e uma oficina pedagógica, direcionada apenas ao grupo experimental, a fim de testar a eficácia deste estudo. A análise quantitativa, realizada por meio de ANOVA com medidas repetidas, buscou identificar diferenças significativas entre os grupos e os momentos de avaliação, enquanto a análise qualitativa considerou aspectos do contexto escolar e das práticas de leitura. Os resultados demonstraram avanços significativos no grupo experimental, evidenciando que intervenções fundamentadas em dados de avaliações externas podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento da competência leitora, além de subsidiar a prática docente e o planejamento pedagógico em consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). O estudo reafirma a relevância do uso pedagógico dos resultados do SAEB como ferramenta diagnóstica e propõe reflexões sobre desafios e possibilidades para a melhoria da aprendizagem em contextos locais.

Palavras-chave: Competência Leitora. SAEB. Avaliação em larga escala. Ensino Fundamental. Intervenção pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation investigates the reading competence of 9th-grade students in Brazilian elementary education based on the analysis of results from the Basic Education Assessment System (SAEB), editions 2021 and 2023. The aim was to diagnose the main performance weaknesses identified in the latest editions of the test, namely descriptors D7 (identifying the thesis of a text) and D8 (establishing the relationship between the thesis and the supporting arguments), and, based on this diagnosis, to develop a pedagogical intervention aimed at improving these skills. The study constitutes a snapshot of the local reality, conducted in a public state school in Santa Cruz do Sul/RS, and adopted a diagnostic-experimental approach, involving 50 students divided into an Experimental Group (EG) and a Control Group (CG), who were submitted to pre- and post-tests and a pedagogical workshop, directed only at the experimental group, in order to test the efficacy of the intervention. Quantitative analysis, carried out through repeated measures ANOVA, aimed to identify significant differences between groups and evaluation moments, while qualitative analysis considered aspects of the school context and reading practices. The results demonstrated significant improvements in the experimental group, showing that interventions based on external assessment data can effectively contribute to the development of reading competence, as well as support teaching practice and pedagogical planning in accordance with the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and the Rio Grande do Sul Curriculum Framework (RCG). The study reaffirms the relevance of the pedagogical use of SAEB results as a diagnostic tool and proposes reflections on challenges and possibilities for improving learning in local contexts.

Keywords: Reading competence. SAEB. Large-scale assessment. Elementary education. Pedagogical intervention.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

<i>Figura 1 - Compreensão leitora</i>	<i>31</i>
<i>Figura 2 - Questão número 1 – Instrumento de testagem.....</i>	<i>86</i>
<i>Figura 3 - Questão número 15 - Instrumento de testagem</i>	<i>88</i>
<i>Figura 4 - Questão número 16 - Instrumento de testagem</i>	<i>89</i>
<i>Figura 5 - Questão número 03 - Instrumento de testagem</i>	<i>92</i>
<i>Figura 6 - Questão número 14 - Instrumento de testagem</i>	<i>94</i>
<i>Gráfico 1 - Boletim desempenho escola EAO - Saeb 2021</i>	<i>61</i>
<i>Gráfico 2 - Comparativo: Nível de Desempenho SAEB 2021 e 2023</i>	<i>62</i>
<i>Gráfico 3 - Linha do tempo do desempenho da Escola Ernesto Alves de Oliveira no SAEB</i>	<i>62</i>
<i>Gráfico 4 - Comparativo do IDEB da Escola Ernesto Alves de Oliveira.....</i>	<i>63</i>
<i>Gráfico 5 - Distribuição dos Resultados gerais no Pré-teste (GE e GC).....</i>	<i>79</i>
<i>Gráfico 6 - Distribuição dos Resultados Gerias no Pós-teste (GE e GC)</i>	<i>79</i>
<i>Gráfico 7 - Resultado de Desempenho na Questão 1 nas testagens</i>	<i>87</i>
<i>Gráfico 8 - Desempenho dos estudantes na Questão 15</i>	<i>89</i>
<i>Gráfico 9 - Desempenho dos estudantes na questão 16.....</i>	<i>90</i>
<i>Gráfico 10 - Desempenho dos estudantes na questão 16</i>	<i>93</i>
<i>Gráfico 11 - Desempenho dos estudantes na questão 14</i>	<i>95</i>

LISTA DE QUADROS E TABELAS

<i>Quadro 1 - Matrizes de referência SAEB.....</i>	<i>34</i>
<i>Quadro 2 - Habilidades e Competências relacionadas a ideia principal de um texto.....</i>	<i>35</i>
<i>Quadro 3 - Competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental</i>	<i>44</i>
<i>Quadro 4 - Habilidades da BNCC relacionadas a identificação da ideia central de um texto.....</i>	<i>46</i>
<i>Quadro 5 - Critérios de Inclusão e Exclusão na pesquisa</i>	<i>69</i>
<i>Quadro 6 - Identificação das questões que compõem o teste com os respectivos descritores do SAEB..</i>	<i>72</i>
<i>Quadro 7 - Peso das questões do pré-teste e pós-teste.....</i>	<i>72</i>
 <i>Tabela 1 - Estatísticas Descritivas dos Grupos Experimental e Controle</i>	 <i>81</i>

ÍNDICE DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Anos Finais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CL	competência leitora
DC	Diretrizes Curriculares
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EEEM	Escola Estadual de Ensino Médio
GC	Grupo controle
GE	Grupo experimental
IDEB	Índice do Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPP	Projeto Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Sumário

INTRODUÇÃO.....	17
2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	20
2.1 As lentes da leitura.....	21
2.1.1 A Leitura sob a Perspectiva Cultural (Social).....	22
2.1.2 A Leitura sob a Perspectiva Psicolinguística	24
2.1.3 A Leitura sob a Perspectiva Pedagógica.....	27
2.2 Relação entre as lentes	28
2.3 Fundamentos da Compreensão Leitora.....	29
2.4 Identificação da ideia principal.....	32
2.5 O desenvolvimento da competência leitora	36
3 DIRETRIZES CURRICULARES.....	40
3.1 BNCC: Eixo Leitura/Escuta.....	43
3.2 A competência leitora no Referencial Curricular Gaúcho (RCG).....	49
4 A LEITURA E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: SAEB	50
4.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica	55
4.2 A Avaliação da competência leitora no SAEB	57
4.3 Análise dos Resultados do SAEB e Contextualização da Pesquisa.....	59
4.4 Análise dos índices do SAEB de 2021 e 2023.....	64
4.5 Críticas e Limitações das Avaliações em Larga Escala.....	66
5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO	67
5.1 Natureza e Abordagem: tipo de pesquisa	68
5.2 Local	68
5.3 Participantes.....	69
5.4 Instrumentos e Materiais.....	71
5.4.1 Instrumento de Testagem (Pré-teste e Pós-teste)	71

5.4.2 Materiais das Oficinas.....	73
5.5 Procedimentos de Coleta.....	75
5.6 Análise de Dados	76
5.7 Garantias éticas da Pesquisa	76
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	78
6.1. Análise da Normalidade e Distribuição Gráfica	78
6.2 Resultados	80
6.2.1 Estatísticas descritivas	80
6.2.2 ANOVA de medidas repetidas	83
6.3 Análise qualitativa	84
6.3.1 Análise das questões que avaliam o Descritor 7	85
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
7.1 Limitações e desafios da pesquisa	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
APÊNDICE A – Simulado (pré-teste e pós-teste).....	118
APÊNDICE B - Oficina De Intervenção.....	131
APÊNDICE C – Comparativo Principais Avaliações em Larga Escala	148
ANEXO A – Descritores do SAEB para 9º EF	151
ANEXO B – Nível de Desempenho do SAEB para o 9º EF	153
ANEXO C - TALE	155
ANEXO D - TCLE	156

INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, imersos em uma sociedade da informação e do conhecimento, a competência leitora (CL) transcende o domínio da decodificação de textos para se configurar como uma ferramenta indispensável ao exercício pleno da cidadania, ao pensamento crítico e à participação ativa e informada na vida social e profissional. No contexto da Educação Básica brasileira, especialmente nos Anos Finais (AF) do Ensino Fundamental (EF), o desenvolvimento pleno dessa competência apresenta desafios persistentes, evidenciados por avaliações de larga escala que apontam para fragilidades significativas nas habilidades de compreensão e interpretação textual. É válido ressaltar que Competência Leitora, nessa pesquisa, fundamenta-se à luz da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (Brasil, 2018b) e é entendida como a capacidade de compreender, interpretar, analisar e criticar textos de diferentes gêneros, suportes e linguagens, visando à formação de leitores ativos, críticos e autônomos.

Esse é um cenário preocupante e que tem sido consistentemente apontado nos relatórios de avaliações externas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) - um estudo comparativo internacional que avalia o desempenho dos alunos de 15 anos em leitura, matemática e ciências - e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) - conjunto de avaliações de larga escala aplicado pelo INEP aos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do EF e da 3ª série do Ensino Médio (EM). O desempenho dos estudantes demonstra a persistência de déficits significativos na competência leitora, especialmente ao final do ciclo de nove anos. Esses dados, que frequentemente indicam dificuldades em identificar informações essenciais, interpretar textos de diferentes gêneros e estabelecer relações lógicas entre ideias e argumentos, refletem fragilidades que podem comprometer o sucesso acadêmico dos estudantes e limitar o acesso a oportunidades de aprendizagem mais complexas, bem como o exercício pleno da cidadania, uma vez que a leitura é condição fundamental para a participação crítica e autônoma na sociedade.

Diante do exposto, que exige ação imediata e alinhada às diretrizes educacionais vigentes, a BNCC (Brasil, 2018b) e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (Rio Grande do Sul, 2018) reforçam a centralidade da leitura e orientam o ensino de Língua Portuguesa (LP) para o desenvolvimento integral da competência leitora. Nesse contexto, avaliações em larga escala, como o SAEB, assumem um papel estratégico ao fornecerem diagnósticos baseados em evidências reais e atualizadas.

Assim, este estudo surgiu da necessidade de aprofundar a compreensão das fragilidades leitoras identificadas no contexto local e regional, refletidas nos resultados do SAEB e nos índices do IDEB no Rio Grande do Sul. Em 2021, o Estado registrou nota 5,0 e, em 2023, 4,9, números ainda abaixo da meta estadual estabelecida em 5,5. Esses dados evidenciam a urgência de investigações que contribuam para o avanço da competência leitora dos estudantes gaúchos.

Assim, a presente dissertação propõe uma abordagem diagnóstica-experimental de natureza mista, combinando a análise de dados quantitativos e qualitativos. O objetivo partiu da análise dos relatórios de desempenho no SAEB (edições de 2021 e 2023) da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), em Santa Cruz do Sul/RS, com o intuito de identificar as principais fragilidades relacionadas à competência leitora. A partir dessa análise, buscou-se desenvolver e avaliar a eficácia de uma intervenção pedagógica direcionada.

A análise dos dados do SAEB, disponíveis publicamente no site do INEP, é uma ferramenta valiosa para identificar lacunas de aprendizagem e direcionar ações pedagógicas (BRASIL, 2018). Neste estudo, foram consideradas as matrizes de referência atualmente em vigor. É importante ressaltar que o Saeb está em processo de alinhamento com a BNCC, e alterações significativas são esperadas a partir da edição de 2025, conforme discutido em um seminário recente da Undime em Brasília (Undime, 2025).

Desse modo, a pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Alves de Oliveira (EEEM EAO). A escolha dessa instituição justificou-se pelo fato de ser a única escola da rede estadual no município que contava, no início deste estudo, com duas turmas de 9º ano sob a regência de uma mesma professora de Língua Portuguesa, o que reduziu a variabilidade pedagógica e contribuiu para uma análise mais precisa dos efeitos da intervenção proposta.

O estudo contou com a participação de 50 estudantes, divididos entre um grupo experimental (GE) e um grupo controle (GC). Ambos os grupos foram submetidos a um pré-teste e a um pós-teste, permitindo a análise comparativa dos resultados. A intervenção consistiu na aplicação de uma oficina pedagógica voltada ao desenvolvimento de habilidades específicas de compreensão leitora, aplicada exclusivamente ao GE. As habilidades trabalhadas foram selecionadas com base na análise diagnóstica dos dados do SAEB, que evidenciaram fragilidades recorrentes no desenvolvimento da competência leitora entre os estudantes participantes, tanto em âmbito municipal, quanto regional e estadual.

A partir da aplicação da intervenção e dos instrumentos de avaliação, passou-se à análise dos resultados obtidos pelos dois grupos. A análise comparativa do desempenho, realizada por meio da Análise de Variância com Medidas Repetidas (ANOVA), evidenciou avanços significativos no grupo experimental em relação ao controle, confirmando a efetividade das atividades propostas. Os resultados demonstram que a abordagem diagnóstica, fundamentada em dados reais de avaliação externa, pode contribuir para a melhoria do desempenho leitor nos Anos Finais do Ensino Fundamental, oferecendo subsídios para a prática docente e para a formulação de políticas educacionais voltadas à superação das fragilidades em leitura. A experiência da pesquisadora na rede pública e privada de ensino, bem como na construção de referenciais e matrizes curriculares nos Estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, reforça a pertinência e a aplicabilidade dos resultados encontrados.

Além disso, a análise do desempenho dos estudantes em habilidades de leitura pode elucidar os processos cognitivos envolvidos na compreensão de textos argumentativos, especialmente no que se refere à identificação da ideia principal e à análise da relação entre seus argumentos. Nessa linha, agrega ao conjunto já existente de evidências sobre a importância do conhecimento prévio das estratégias de leitura e do monitoramento da compreensão. Por fim, os resultados podem estimular o debate sobre o impacto das avaliações de larga escala, além de informar a elaboração de instrumentos pedagógicos mais alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), permitindo que professores monitorem o progresso dos estudantes de forma mais coerente e eficaz.

A fim de nortear o leitor, esta dissertação está organizada em sete (7) capítulos, a saber: o primeiro, esta Introdução, que apresenta o tema, a problemática, a justificativa e os objetivos da pesquisa; o segundo trata da Fundamentação Teórica, que aborda os conceitos de leitura e competência leitora sob diferentes perspectivas e sua relação com as diretrizes curriculares; o terceiro capítulo discute Diretrizes Curriculares e outros documentos relevantes para o componente; o quarto capítulo a estrutura da avaliação, as matrizes de referência e os descritores, com foco no 9º ano; o quinto que descreve o delineamento da pesquisa (diagnóstico-experimental), os participantes e os instrumentos de coleta de dados (pré /pós-teste e oficina aplicada ao grupo experimental); o sexto, apresenta e interpreta os dados coletados, articulando-os ao referencial teórico adotado. E, por fim, o último capítulo sintetiza os principais achados, suas implicações educacionais, limitações da pesquisa e sugestões para investigações futuras.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para aprofundar a compreensão que fundamenta este estudo, é essencial analisar o ato de ler sob diferentes óticas teóricas. A competência leitora, conforme proposto por Leal e Roazzi (2017) e reafirmado por PISA (OCDE, 2019), refere-se à capacidade de compreender, utilizar, refletir e engajar-se com textos escritos, a fim de alcançar objetivos pessoais e sociais. Trata-se, portanto, de um construto multifacetado que integra processos linguísticos e cognitivos às práticas culturais de leitura, ultrapassando a mera decodificação. Sob essa perspectiva ampliada, torna-se necessário examinar como diferentes abordagens — cultural, pedagógica e psicolinguística — concebem o ato de ler e contribuem para o desenvolvimento dessa competência.

Nesta seção, exploramos como essas abordagens teóricas concebem a leitura, destacando sua complexidade e multifacetamento no contexto educacional. Compreender essas "lentes" teóricas oferece uma base sólida para interpretar as fragilidades leitoras identificadas em avaliações padronizadas, como o SAEB, e para justificar a intervenção pedagógica proposta nesta pesquisa. Logo, as três perspectivas que fundamentam este estudo — cultural, pedagógica e psicolinguística — não se apresentam de forma dissociada, mas em constante diálogo e, por vezes, em tensão. Essa pluralidade teórica é essencial para compreender a leitura como prática simultaneamente social e cognitiva, atravessada por dimensões históricas, tecnológicas e subjetivas.

A partir da perspectiva cultural, autores clássicos como Lajolo (1993), Martins (1994) e Manguel (2000) já destacavam a leitura como prática social e simbólica, vinculada à identidade, à experiência estética e à interação com o mundo. Mais recentemente, Cosson (2014), Chartier (2009; 2019) e Street (2014) ampliaram essa compreensão ao enfatizar os letramentos múltiplos e as transformações culturais nas práticas leitoras contemporâneas. No campo pedagógico, além das contribuições de Freire (2011), Rojo (2012) e Araújo e Luzio (2005), surgem aportes de Kleiman (2016), Soares (2020) e Barton & Hamilton (2021), que compreendem a leitura como prática social situada, articulada às tecnologias digitais e à construção crítica do conhecimento.

Nesse sentido, a leitura, na contemporaneidade, exige também a mobilização de competências críticas e digitais (Buzato, 2019; Ribeiro & Coscarelli, 2021), uma vez que os sujeitos leem e produzem sentidos em múltiplas linguagens e suportes. As práticas pedagógicas, portanto, precisam considerar a fluidez entre o impresso e o digital, o verbal e o multimodal, o individual e o coletivo. Como destaca Buzato (2019), os letramentos

digitais configuram-se como práticas socioculturais que articulam linguagem, tecnologia e poder, exigindo do leitor uma postura ativa e reflexiva diante das diversas formas de discurso mediadas pelo digital. Nessa mesma direção, Ribeiro e Coscarelli (2021) defendem que as práticas pedagógicas devem reconhecer a fluidez entre o impresso e o digital, o verbal e o multimodal, o individual e o coletivo, de modo a favorecer o desenvolvimento de leitores críticos, capazes de transitar entre diferentes ecossistemas comunicativos e de construir sentidos de forma colaborativa e contextualizada.

Já no campo psicolinguístico, ao lado dos referenciais de Kintsch (1988), Kintsch e Van Dijk (1978), Kintsch e Rawson (2013), Morais (1996), Solé (1998), Leffa (1999) e Kato (1999), incorporam-se estudos mais recentes, como Perfetti & Stafura (2014), Snow (2020) e Cain & Oakhill (2018), que exploram os mecanismos cognitivos da leitura e as estratégias metacognitivas em contextos escolares, incluindo as relações com as avaliações em larga escala e com os desafios da cultura digital. Assim, ao articular as dimensões culturais, pedagógicas e cognitivas, compreende-se que a competência leitora se constitui em um processo de natureza integrada, no qual o leitor é, simultaneamente, sujeito social e cognitivo. Essa visão integrada permite que a análise das fragilidades leitoras vá além da identificação de déficits, contemplando também as condições socioculturais e didáticas que as produzem.

Dessa forma, este arcabouço teórico orienta tanto a leitura dos resultados diagnósticos do SAEB quanto a elaboração das estratégias de intervenção, ao reconhecer que promover a competência leitora implica mobilizar, de maneira articulada, conhecimentos linguísticos, cognitivos, culturais e críticos.

2.1 As lentes da leitura

Compreender a competência leitora requer observar o ato de ler sob diferentes "lentes" teóricas — cultural, psicolinguística e pedagógica —, destacando sua complexidade e multifacetamento no contexto escolar. Essas perspectivas são essenciais não apenas para o desenvolvimento de habilidades de decodificação, mas também para capacitar os estudantes a questionarem, refletir e argumentar, competências avaliadas em testes de larga escala. Entretanto, muitas dessas lentes não oferecem uma visão nítida, e estudantes frequentemente encontram dificuldades em identificar ideias principais, argumentos centrais e teses, situação evidenciada em avaliações como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Rio Grande do Sul (SAERS), SAEB e PISA.

Considerar tais perspectivas em diálogo permite compreender que as dificuldades de leitura não se restringem a lacunas cognitivas individuais, mas refletem também dimensões socioculturais, curriculares e metodológicas do ensino. Assim, analisar o fenômeno leitor a partir dessas múltiplas lentes torna-se fundamental para interpretar os resultados das avaliações e planejar intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da competência leitora em sua totalidade.

2.1.1 A Leitura sob a Perspectiva Cultural (Social)

A leitura é um fenômeno cultural complexo, que transcende a simples decodificação de palavras. Autores clássicos como Manguel (2000), Lajolo (1993), Martins (1994) e Moraes (2011) destacam que a leitura é simultaneamente individual e coletiva, mediando experiências culturais e sociais, e contribuindo para a formação da identidade do leitor. A interdependência entre leitura e escrita é central para a proficiência linguística: enquanto a leitura transforma símbolos gráficos em significados, a escrita codifica pensamentos e ideias em texto, demandando vocabulário, gramática e estruturas textuais, estabelecendo um ciclo contínuo de interação (Marcuschi, 2002; Kleiman, 2005; Rojo, 2012).

Manguel (2000) concebe a leitura como uma “jornada exploratória”, permitindo ao leitor relacionar o texto a suas experiências e construir significados próprios. Gabriel (2006) amplia essa concepção, propondo a “leitura de mundo”, que envolve interpretação de símbolos e imagens. Lajolo (1993) enfatiza o papel da literatura na formação de leitores críticos, enquanto Martins (1994, p. 33) considera a leitura um diálogo entre leitor e texto, situado no tempo, espaço e contexto de vida do leitor.

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer a intrínseca interdependência entre leitura e escrita, processos que se complementam no desenvolvimento da proficiência linguística. A leitura envolve a decodificação de símbolos gráficos para a transformação em significados, enquanto a escrita exige a codificação de pensamentos e ideias em texto. Ambos os processos demandam a ativação de conhecimentos linguísticos e cognitivos – como vocabulário, gramática e estruturas textuais – e se influenciam mutuamente em um ciclo contínuo de aprendizado e aprimoramento (Marcuschi, 2002). A prática da leitura, por exemplo, fornece ao escritor modelos de estruturas textuais e amplia seu repertório, enquanto a escrita aguça a consciência do leitor sobre as escolhas linguísticas e a organização do texto.

Autores, como Chartier (2009; 2019) e Street (2014), ampliam a compreensão da leitura ao enfatizar o papel dos letramentos múltiplos e das transformações culturais nas práticas leitoras. Cosson (2014), por sua vez, argumenta que a leitura não pode ser entendida isoladamente como decodificação de palavras, mas como um conjunto de práticas sociais situadas, mediadas pelo contexto cultural, pelos valores e pelas experiências dos leitores. Nessa perspectiva, a leitura é inseparável de sua função social, refletindo as expectativas, normas e formas de participação de cada grupo cultural, o que impacta diretamente a capacidade do estudante de interpretar textos complexos, como os exigidos em avaliações padronizadas.

Chartier (2009; 2019) contribui para essa reflexão ao analisar a leitura como prática cultural histórica, mostrando que a compreensão do texto está intimamente ligada à experiência de vida do leitor e ao seu acesso prévio a diferentes formas de conhecimento e escrita. Para Chartier, interpretar um texto envolve não apenas o entendimento das palavras, mas a capacidade de situá-las em um contexto social e histórico, mobilizando repertórios que vão além do domínio linguístico formal. Esse enfoque permite compreender por que estudantes com menos experiências de leitura ou repertório cultural limitado apresentam dificuldades em identificar ideias centrais e argumentos nos Descritores do SAEB, já que esses elementos exigem conexões entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor.

Street (2014), por sua vez, desenvolve a abordagem dos letramentos como práticas sociais, destacando que o ato de ler e escrever está sempre inserido em contextos específicos de poder, cultura e função social. Segundo o autor, não existe uma leitura neutra ou isolada; cada prática de leitura mobiliza normas, expectativas e objetivos que variam conforme o contexto. Aplicando essa perspectiva ao contexto escolar, torna-se evidente que o desempenho em avaliações de larga escala, como o SAEB, não depende apenas da habilidade técnica de decodificar palavras, mas também da capacidade de integrar experiências culturais, compreender a função social do texto e interpretar mensagens implícitas, como a identificação da tese do autor e a análise de argumentos.

Assim, ao considerar a perspectiva desses autores contemporâneos, evidencia-se que a competência leitora vai além da decodificação textual, envolvendo dimensões culturais, sociais e cognitivas que interferem na construção de significados. O repertório cultural do estudante, suas experiências de mundo e a familiaridade com diferentes práticas de leitura são fatores determinantes para o sucesso na compreensão de textos complexos, diretamente relacionados aos Descritores do SAEB.

Dessa forma, a análise das lentes culturais reforça a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem os repertórios dos leitores e promovam experiências de leitura diversificadas e socialmente situadas.

2.1.2 A Leitura sob a Perspectiva Psicolinguística

A perspectiva psicolinguística permite compreender os processos cognitivos subjacentes à leitura proficiente, esclarecendo as causas das dificuldades frequentemente evidenciadas em avaliações padronizadas, como o SAEB. Sob esse enfoque, a Competência Leitora é entendida como a capacidade de compreender, interpretar, refletir e interagir com diferentes tipos de textos de forma crítica e eficaz, mobilizando conhecimentos prévios, estratégias de leitura e habilidades metacognitivas (Solé, 1998).

Pesquisadores como Kintsch (1988), Kintsch & Van Dijk (1978), Morais (1996; 2011) e Dehaene (2012), analisam processos fundamentais da leitura, incluindo a identificação de letras, o reconhecimento de palavras e o acesso ao significado lexical, considerados essenciais para liberar recursos da memória de trabalho e permitir operações cognitivas de nível superior, como inferência, integração semântica e construção de modelos mentais do texto. Flôres & Gabriel (2017) aprofundam essa perspectiva, descrevendo a construção do significado como um processo neurocognitivo dinâmico, que envolve atenção, organização textual, inferências e monitoramento contínuo, articulando elementos básicos e estratégicos da leitura.

Já para Perfetti & Stafura (2014), Snow (2020), Cain & Oakhill (2018) e Pereira, Viana & Morais (2019), ampliam a compreensão psicolinguística ao enfatizar que a leitura eficaz vai muito além da decodificação de palavras, envolvendo um conjunto complexo de processos cognitivos e metacognitivos que sustentam a compreensão profunda do texto. Entre esses processos, destacam-se o planejamento da leitura, que envolve a definição de objetivos e a antecipação de informações relevantes; o automonitoramento, que permite ao leitor avaliar continuamente seu nível de compreensão e identificar lacunas no entendimento; e a integração de informações contextuais, que possibilita relacionar o conteúdo textual a conhecimentos prévios e a experiências de mundo, enriquecendo a construção de significados. Logo, a compreensão leitora deve ser analisada a partir de uma perspectiva psicolinguística, que integra os processos de decodificação, linguagem e cognição. Esses autores destacam que a leitura eficaz vai muito além do reconhecimento automático de palavras: ela envolve um

conjunto de processos cognitivos e metacognitivos que sustentam a compreensão profunda do texto e o engajamento ativo do leitor na construção de sentido.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como uma atividade estratégica e autorregulada, na qual o leitor define objetivos, faz inferências, monitora sua compreensão e ajusta seu comportamento cognitivo conforme as demandas do texto. Perfetti e Stafura (2014) argumentam que a compreensão resulta da interação entre o conhecimento lexical (identificação de palavras) e o conhecimento proposicional (integração de ideias), o que implica a ativação simultânea de processos linguísticos e de memória de trabalho. Assim, quanto mais eficiente for a decodificação, mais recursos cognitivos estarão disponíveis para o processamento semântico e inferencial, favorecendo uma compreensão global e coerente do texto.

Cain e Oakhill (2018) aprofundam essa discussão ao evidenciar o papel das habilidades inferenciais e do monitoramento da compreensão. As autoras ressaltam que bons leitores não apenas compreendem as informações explícitas, mas também formulam inferências para preencher lacunas textuais, estabelecendo conexões entre o texto, o contexto e seus conhecimentos prévios. Além disso, a metacognição — ou seja, a capacidade de refletir sobre o próprio processo de leitura — é essencial para detectar inconsistências, reformular hipóteses e buscar estratégias de reparação quando há falhas de entendimento.

De modo complementar, Snow (2020) propõe que a leitura deve ser entendida como um processo dinâmico e situado, que envolve múltiplos níveis de representação mental — lexical, sintático, semântico e pragmático. A autora destaca que a compreensão leitora se apoia em modelos de coerência situacional, que permitem ao leitor construir representações mentais coerentes e flexíveis, ajustando-as conforme o gênero textual, o propósito de leitura e as condições contextuais.

No cenário brasileiro, Pereira, Viana e Moraes (2019) ampliam essa abordagem ao discutir como a autorregulação, a atenção e a consciência metacognitiva influenciam o desempenho leitor em contextos escolares. Segundo os autores, o ensino da leitura precisa contemplar não apenas a decodificação e o vocabulário, mas também o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas que favoreçam a autonomia e a autorreflexão do leitor. Nesse sentido, formar leitores proficientes implica promover práticas pedagógicas que estimulem o planejamento da leitura, o automonitoramento e a integração entre texto e conhecimento prévio — elementos fundamentais para a compreensão profunda e significativa.

Assim, o modelo psicolinguístico de leitura contribui para uma visão integrada do processo leitor, articulando dimensões linguísticas, cognitivas e metacognitivas. A leitura passa a ser compreendida não apenas como decodificação, mas como um ato de pensamento complexo, no qual o leitor coordena informações, regula sua própria compreensão e reconstrói o sentido a partir da interação com o texto e com o contexto.

Esses estudos evidenciam que, especialmente em ambientes escolares, a leitura se constitui como um processo ativo e estratégico, em que o leitor precisa selecionar, organizar e relacionar informações de maneira deliberada para alcançar compreensão plena. Essa perspectiva torna-se particularmente relevante quando se analisam textos complexos e com demandas interpretativas elevadas, como aqueles presentes nos Descritores do SAEB, que exigem a identificação da tese central e a avaliação crítica dos argumentos do autor. A execução dessas tarefas não depende apenas da fluência na decodificação, mas da capacidade do estudante de gerenciar recursos cognitivos, antecipar relações textuais, inferir significados implícitos e articular diferentes partes do texto em um modelo coerente de compreensão.

Além disso, Perfetti & Stafura (2014) e Snow (2020) ressaltam que a proficiência leitora depende da flexibilidade estratégica, ou seja, da capacidade de adaptar o enfoque e as estratégias de leitura ao gênero textual, à complexidade do conteúdo e aos objetivos de compreensão. Cain & Oakhill (2018) destacam que essa flexibilidade envolve também o automonitoramento, permitindo ao leitor avaliar criticamente seu próprio entendimento, identificar inconsistências ou ambiguidades e interpretar de forma precisa as ideias centrais e os argumentos apresentados. No contexto escolar brasileiro, Pereira, Viana & Moraes (2019) enfatizam que práticas pedagógicas que promovam explicitamente o desenvolvimento dessas estratégias metacognitivas contribuem para reduzir lacunas em avaliações externas, auxiliando os estudantes a superar dificuldades na compreensão e na avaliação de textos complexos.

A perspectiva psicolinguística, por outro lado, reforça que o processo cognitivo da leitura é dinâmico, estratégico e influenciado pelo conhecimento prévio do leitor, pelas intenções de leitura e pela estrutura textual (Gabriel, 2006; Solé, 1998). Nesse contexto, a fluidez em processos básicos, como decodificação e reconhecimento lexical, é indispensável, pois libera recursos cognitivos que permitem operações de compreensão mais complexas, incluindo síntese, inferência, avaliação crítica e integração de informações. Dessa forma, as competências metacognitivas discutidas anteriormente se articulam com a dimensão cognitiva, evidenciando que a leitura eficaz combina

planejamento, monitoramento e estratégias adaptativas, alinhadas à compreensão profunda do texto.

Dessa forma, a análise psicolinguística evidencia que dificuldades na compreensão leitora, como aquelas identificadas nas diretrizes do SAEB, podem ser explicadas por limitações na fluência de processos básicos, deficiências na mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas ou pela dificuldade de integrar informações textuais com o conhecimento de mundo. O enfoque contemporâneo reforça a necessidade de práticas pedagógicas que promovam não apenas a automatização da leitura, mas também o desenvolvimento de estratégias de monitoramento, reflexão e regulação da própria compreensão, fundamentais para a proficiência leitora nos contextos atuais.

Logo, a integração dessas perspectivas fornece subsídios teóricos robustos para justificar intervenções pedagógicas que priorizem o ensino explícito de estratégias metacognitivas e o desenvolvimento do leitor crítico e autônomo, habilidades centrais para o sucesso em avaliações como o SAEB.

2.1.3 A Leitura sob a Perspectiva Pedagógica

Sob a perspectiva pedagógica, a leitura é concebida como instrumento de conscientização crítica e emancipação social, intimamente ligada à noção freireana de “leitura de mundo”. Autores clássicos, como Freire (2010; 2011), Rojo (2012) e Araújo (2005), destacam que a prática leitora deve ultrapassar a decodificação de palavras, favorecendo a formação crítica do estudante, sua participação ativa na sociedade e o desenvolvimento da autonomia intelectual e social. Para Freire, aprender a ler o mundo criticamente é tão relevante quanto aprender a ler a palavra, pois permite compreender as estruturas sociais, culturais e de poder que moldam a vida cotidiana. Nessa perspectiva, o ensino da leitura deve ser contextualizado, significativo e orientado à reflexão, promovendo diálogo, participação e transformação social, em consonância com as competências previstas na BNCC (Brasil, 2018).

Discussões mais recentes de Soares (2020), Barton e Hamilton (2021), Machado (2011) e Araújo e Frigotto (2015) ampliam essa compreensão ao destacar que a leitura não se limita à decodificação de símbolos ou ao contato com textos literários isolados, mas envolve práticas situadas, mediadas por contextos culturais, sociais e tecnológicos. Kleiman (2016) enfatiza que o leitor contemporâneo circula por múltiplos ambientes de leitura, utilizando diferentes mídias, suportes e gêneros textuais, o que demanda habilidades adaptativas para integrar informações de fontes diversas. Soares (2020)

complementa essa visão ao defender que a autonomia leitora depende do desenvolvimento de estratégias metacognitivas e do engajamento ativo em situações de leitura autênticas, capazes de articular sentido e propósito.

Barton e Hamilton (2021), por sua vez, ressaltam a relevância dos letramentos múltiplos, entendidos como práticas sociais que transcendem o domínio da língua escrita e incluem mídias digitais, comunicação visual e interação em ambientes culturais específicos. Essas práticas permitem que os estudantes desenvolvam competências críticas, ampliando a capacidade de interpretar, avaliar e produzir textos em contextos variados. Machado (2011) reforça essa perspectiva ao defender que a aprendizagem se potencializa quando os textos estão vinculados a experiências concretas e problemas reais do cotidiano, promovendo maior engajamento e sentido.

Araújo e Frigotto (2015) articulam essa abordagem ao argumentar que o ensino da leitura deve orientar-se pela utilidade social do conhecimento, formando leitores capazes de compreender, avaliar criticamente e intervir nos contextos em que estão inseridos. O desenvolvimento do leitor crítico e autônomo, portanto, requer a articulação entre experiências diversificadas de leitura, práticas sociais de linguagem e tecnologias digitais, entendidas como ferramentas contemporâneas de mediação do conhecimento.

Nesse sentido, a leitura deixa de ser uma habilidade isolada e passa a constituir um processo integrado, reflexivo e socialmente significativo, em que o estudante aprende não apenas a compreender o texto, mas a relacioná-lo com seu contexto, com outros textos e com as demandas sociais, culturais e digitais que atravessam sua experiência cotidiana. Essa perspectiva pedagógica contribui para a formação de leitores críticos, capazes de atuar de forma consciente, ética e engajada em diferentes ambientes de leitura, atendendo às demandas de compreensão, análise e inferência exigidas por avaliações como o SAEB. Assim, práticas pedagógicas que articulem competências cognitivas, críticas e socioculturais tornam-se fundamentais não apenas para o êxito em avaliações em larga escala, mas, sobretudo, para a formação integral do leitor e para o exercício pleno da cidadania.

2.2 Relação entre as lentes

A análise das perspectivas cultural, psicolinguística e pedagógica evidencia que a competência leitora se configura como um fenômeno multifacetado, constituído pela articulação de dimensões cognitivas, sociais e culturais. Cada uma dessas abordagens

teóricas contribui de maneira específica para a compreensão do ato de ler: a perspectiva cultural destaca o papel do repertório sociocultural e das experiências de mundo na construção de significados; a perspectiva psicolinguística evidencia os mecanismos cognitivos, linguísticos e estratégicos subjacentes à compreensão leitora; e a perspectiva pedagógica enfatiza a relevância de práticas situadas, dos letramentos múltiplos e do engajamento crítico do sujeito diante do texto.

A integração dessas perspectivas teóricas possibilita uma compreensão mais ampla e consistente das dificuldades de leitura observadas entre estudantes, particularmente no desempenho em avaliações de larga escala, como o SAEB, que demandam a identificação de teses, a análise de argumentos e a realização de inferências. Além disso, tal integração fornece fundamentos teórico-metodológicos para a formulação de intervenções pedagógicas integradas, orientadas à articulação entre práticas diversificadas de leitura, estratégias metacognitivas e experiências socialmente significativas. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da competência leitora transcende a dimensão técnica da decodificação e passa a envolver processos reflexivos e críticos, que possibilitam ao leitor interagir de modo consciente, ético e autônomo com os diferentes gêneros, linguagens e contextos socioculturais que permeiam a experiência contemporânea de leitura.

A articulação entre as perspectivas cultural, psicolinguística e pedagógica, ao evidenciar a natureza multidimensional da leitura, reforça a necessidade de aprofundar a compreensão dos processos cognitivos subjacentes à construção de sentido. Essa análise é fundamental para investigar as habilidades que sustentam a competência leitora, especialmente aquelas relacionadas à identificação da tese e dos argumentos em textos — foco central deste estudo. Assim, o próximo tópico apresenta os fundamentos teóricos da compreensão leitora, enfatizando modelos explicativos que descrevem as operações mentais envolvidas no ato de ler e suas implicações para o desenvolvimento da competência leitora no contexto escolar.

2.3 Fundamentos da Compreensão Leitora

Para compreender a complexidade dos processos cognitivos envolvidos na leitura — frequentemente reduzida, de forma equivocada, a ações lineares ou passivas — é necessário recorrer a modelos teóricos que descrevem, de maneira estruturada, as habilidades e os conhecimentos mobilizados nesse processo. Kleiman (2016) critica a

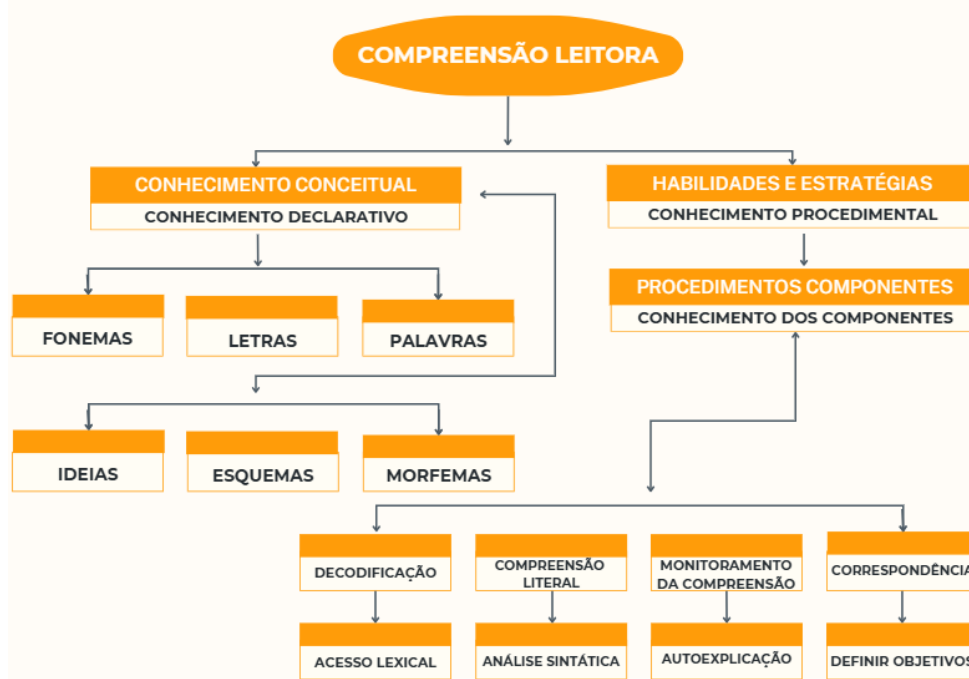
visão linear e mecanicista da leitura, enquanto Solé (1998) a compreende como uma atividade essencialmente ativa, que exige do leitor a construção de sentido. Nessa mesma direção, o modelo de Construção-Integração de Kintsch (1988) se opõe às concepções simplistas, destacando que compreender implica articular informações textuais com o conhecimento prévio do leitor. Esses referenciais reforçam que a leitura é uma atividade cognitiva complexa, de natureza interativa e dinâmica, que envolve decodificação, inferência, integração e autorregulação.

O modelo proposto por Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), representado na Figura 1, descreve a complexidade dos processos mentais envolvidos na leitura. De natureza teórica, esse modelo contribui significativamente para a compreensão das múltiplas operações cognitivas que se inter-relacionam durante o ato de ler, destacando a leitura como um processo ativo e dinâmico de construção de sentido (Kintsch, 1988)

Nessa mesma direção, Perfetti & Stafura (2014) ampliam essa discussão ao apresentar o *Reading Systems Framework*, modelo que integra diferentes níveis de processamento — lexical, sintático e discursivo —, evidenciando que a compreensão emerge da interação entre o reconhecimento eficiente das palavras e a capacidade de integrar informações para formar uma representação coerente do texto. Os autores argumentam que a leitura competente depende da coordenação entre processos automáticos e controlados, de modo que a fluência na decodificação libera recursos cognitivos para a elaboração de inferências, monitoramento da compreensão e construção de significado global.

Cabe destacar que o *Reading systems Framework* é um modelo cognitivo que descreve a leitura como um sistema integrado de processos interativos, nos quais o reconhecimento de palavras, a ativação do conhecimento lexical e a integração semântica trabalham de forma coordenada para construir a coerência textual. O modelo enfatiza que a fluência na decodificação libera recursos cognitivos para operações superiores, como a elaboração de inferências e o monitoramento da compreensão.

Figura 1 - Compreensão leitora



Fonte: Tradução e adaptação da autora (2025), com base em Tomitch (2011), que adaptou Gagné, Yekovich e Yekovich (1993).

Diversos modelos teóricos de compreensão leitora foram desenvolvidos ao longo do tempo, cada qual contribuindo para consolidar a leitura como um processo cognitivo e socialmente situado. O modelo de Construção-Integração de Kintsch (1988) constitui um marco nesse percurso, ao propor duas fases interdependentes: a de construção, em que o leitor seleciona e organiza proposições relevantes, formando micro e macroproposições; e a de integração, na qual essas proposições se articulam ao conhecimento prévio, resultando em um modelo de situação coerente e global.

Kleiman (1998), por sua vez, amplia a discussão ao afirmar que o desenvolvimento da competência leitora pressupõe o trabalho com textos autênticos, de uso social efetivo, que possibilitem ao leitor construir significados, formular hipóteses e estabelecer relações entre texto e contexto de produção. Nessa direção, Marcuschi (2008) consolida uma perspectiva discursiva e sociocultural da leitura, superando visões centradas apenas na decodificação. Para o autor, a competência leitora se constrói na interação com múltiplos gêneros textuais, em contextos comunicativos diversos, reforçando a indissociabilidade entre leitura, produção textual e práticas sociais:

O desenvolvimento da competência leitora pressupõe o trabalho com textos autênticos, de uso social efetivo, que permitam ao leitor construir significados, formular hipóteses e estabelecer relações entre o texto e o seu contexto de produção. (Kleiman, 1998)

Essa trajetória teórica fundamenta a presente pesquisa, cujo objetivo central é aprimorar a competência leitora de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, com foco nas habilidades de identificação da tese de um texto e dos argumentos que a sustentam. A articulação entre os referenciais teóricos adotados — especialmente o modelo de Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) — permite compreender de modo mais aprofundado os dados obtidos nos diagnósticos do SAEB. Os resultados dessa avaliação evidenciam fragilidades em processos cognitivos fundamentais, como atenção, memória e organização das informações, dimensões que dialogam diretamente com as concepções de aprendizagem desses autores. Essa correspondência teórico-empírica embasa as estratégias aplicadas na oficina pedagógica desenvolvida com o Grupo Experimental (GE), uma vez que as dificuldades observadas na compreensão leitora podem ser explicadas à luz desses processos cognitivos.

Assim, neste estudo, as habilidades analisadas constituem os construtos centrais: (a) identificação da tese, entendida como a capacidade de reconhecer a ideia principal defendida em um texto; e (b) identificação dos argumentos, compreendida como a habilidade de localizar, interpretar e avaliar as justificativas que sustentam essa tese.

Por fim, as contribuições de Marcuschi (2008) consolidam uma perspectiva discursiva e social da leitura, superando concepções restritas ao simples decodificar de palavras. Para o autor, a competência leitora se constrói por meio da interação com uma diversidade de gêneros textuais, reconhecendo suas finalidades comunicativas e os contextos de circulação, o que reforça a indissociabilidade entre leitura, produção textual e práticas sociais.

Essa trajetória teórica sustenta a presente pesquisa, que foi desenhada com o objetivo principal de aprimorar a competência leitora dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, com foco específico em habilidades relacionadas à identificação da tese de um texto e dos argumentos que a sustentam.

2.4 Identificação da ideia principal

A BNCC (Brasil, 2018), ao tratar do eixo Leitura/Escuta, destaca a relevância da interpretação crítica e da construção de sentido a partir dos mais diversos gêneros textuais. Para que os estudantes avancem em direção a uma leitura mais profunda, é fundamental que sejam capazes de identificar as ideias centrais dos textos, reconhecendo a tese principal e as estratégias argumentativas mobilizadas pelos autores. Embora essa competência seja essencial, ainda representa um desafio significativo, especialmente nos anos finais do EF. Os dados de desempenho dos estudantes no SAEB de 2021 e 2023 reforçam essa constatação, como se verá na análise desenvolvida no capítulo 4 desta dissertação.

Na Base, a competência leitora envolve não apenas a decodificação do texto, mas também a sua interpretação crítica e reflexiva (Brasil, 2018), como já mencionado anteriormente. Entre as habilidades essenciais descritas no documento, destaca-se a capacidade de identificar a ideia principal de um texto, uma vez que essa compreensão permite ao leitor apreender o significado global da mensagem e estabelecer relações entre informações explícitas e implícitas, bem como, identificar a tese de um texto.

Nesse viés, a leitura torna-se um processo ativo, em que o leitor mobiliza diferentes estratégias cognitivas para construir sentido a partir dos elementos textuais e contextuais. Segundo Koch e Elias (2006), a identificação da ideia principal é o ponto chave para a interpretação textual, pois permite ao leitor compreender a mensagem que o autor deseja transmitir, já que trata de um eixo central do texto, aquilo que o autor deseja comunicar com mais ênfase. Para Solé (1998, p. 23), “a ideia principal é aquela que sintetiza o conteúdo fundamental do texto, podendo ser expressa explicitamente ou inferida a partir do contexto”.

Já para Marcuschi (2008), o processo de identificação da ideia principal envolve: leitura atenta e global, que permite compreender o contexto geral do texto; reconhecimento de palavras-chave, que ajuda a identificar os termos que se repetem ou têm maior relevância; inferência a partir do contexto, já que muitas vezes, a ideia principal não está explícita, exigindo interpretação. Aliás, identificação do tópico frasal, que, geralmente, está disposto no primeiro período de um parágrafo e apresenta a ideia central (Koch; Elias, 2006).

Nessa linha de pensamento, Solé (1998) sugere algumas estratégias de compreensão visando a identificação da ideia principal, tais como: destacar ou sublinhar

palavras-chave durante a leitura; resumir parágrafos em poucas palavras; identificar o objetivo do texto (informar, persuadir, narrar). Afinal, a identificação da ideia principal é uma habilidade que se aprimora com a prática constante de leitura e com o uso de estratégias adequadas. Conforme Koch e Elias (2016), ao dominar essa habilidade, o leitor torna-se mais crítico e eficiente em suas interpretações.

Nesse cenário contemporâneo, é importante considerar que, como apontam Ribeiro e Coscarelli (2021), a identificação da ideia principal também requer do leitor competências críticas e digitais, uma vez que os textos atuais frequentemente articulam diferentes modos de linguagem (verbal, visual e sonora), exigindo estratégias de integração e seleção de informações relevantes. Em consonância, Snow (2020) argumenta que a capacidade de identificar a ideia principal de um texto é uma condição essencial para o desenvolvimento da compreensão profunda, pois exige que o leitor vá além da superfície textual e relacione informações explícitas e inferências contextuais.

Além disso, o SAEB estabelece diretrizes específicas para a identificação da ideia principal de um texto e os processos relacionados, como podemos observar:

Quadro 1 - Matrizes de referência SAEB

5º ano do EF	9º ano do EF	3ª série do EM
D6: Identificar o tema de um texto.	D6: Identificar o tema de um texto.	D6: Identificar o tema de um texto.
D4: Inferir uma informação implícita em um texto.	D7: Identificar a tese de um texto.	D7: Identificar a tese de um texto.
	D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	D9: Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	D9: Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Fonte: (Brasil. Inep, 2009, p. 00)

Tais descritores aparecem na redação das diretrizes específicas do SAEB (e aparecem na íntegra no Anexo A) e estabelecem uma base para a identificação da ideia principal e/ou tese de um texto e os processos relacionados a essa habilidade (Brasil, INEP, 2009). Em síntese, podemos dizer que os estudantes do 9º ano precisam apreender o significado geral do texto, capturando sua mensagem central, bem como reconhecer quais informações são fundamentais para a compreensão do texto e quais são complementares e entender o propósito comunicativo do autor, seja ele informar, persuadir, entreter etc. Afinal, parafraseando Kintsch (1988), podemos destacar a leitura como um processo ativo e construtivo, no qual o leitor desempenha um papel central na

construção do significado a partir do texto.

A BNCC (Brasil, 2018) também ressalta a identificação da ideia principal de um texto como uma habilidade essencial no desenvolvimento da leitura e interpretação, presentes em diferentes etapas. Esse processo envolve diversas competências. Para melhor ilustrar, o quadro 2 foi organizado com base nas normativas para a EB:

Quadro 2 - Habilidades e Competências relacionadas a ideia principal de um texto

Educação Infantil	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
EI03TS02: Ouvir histórias e identificar personagens, cenários e acontecimentos.	EF01LP06: Identificar informações explícitas em textos lidos ou escutados.	EF67LP02: Localizar informações explícitas e inferir implícitas nos textos.	EM13LP02: Analisar criticamente a organização de textos, identificando ideias principais e secundárias.
	EF02LP12: Identificar tema e assunto de textos lidos.	EF67LP10: Identificar e analisar o uso de marcadores textuais na organização das ideias principais.	EM13LP03: Avaliar a coerência e a estrutura de textos argumentativos, técnicos e literários.
	EF03LP13: Inferir informações implícitas nos textos.	EF67LP11: Comparar diferentes textos sobre o mesmo tema para reconhecer diferentes abordagens da ideia principal.	EM13LP26: Produzir resumos e paráfrases com base na identificação da ideia central de um texto.
	EF04LP05: Identificar o tema central e as ideias principais em textos.	EF69LP06: Relacionar partes do texto para compreender sua estrutura e organização.	
	EF05LP06: Inferir informações implícitas e relações lógicas entre partes do texto.	EF69LP14: Analisar relações de causa e consequência em textos informativos e argumentativos.	
		EF69LP28: Utilizar estratégias de resumo e paráfrase para compreender e organizar ideias principais.	

Fonte: BNCC (Brasil, 2018)

A identificação da ideia principal de um texto é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da competência leitora, sendo amplamente enfatizada na BNCC (Brasil, 2018b) e nas diretrizes de avaliações externas, como o SAEB. Como demonstrado, esse processo vai além da decodificação, exigindo do leitor a mobilização de estratégias cognitivas para compreender a mensagem central do texto e estabelecer conexões entre informações explícitas e implícitas. Koch e Elias (2006), Solé (1998) e Marcuschi (2008)

ressaltam o uso de estratégias como a identificação de palavras-chave, a análise do tópico frasal e a inferência contextual, aspectos que potencializam a compreensão textual.

Em termos de estrutura, a ideia principal costuma ser defendida ao longo do texto e normalmente aparece no início (introdução) ou no final de um enunciado argumentativo. Existe uma pequena diferença entre ideias principais e ideias secundárias, a primeira se refere à posição do autor, enquanto a segunda traz as razões ou provas que sustentam essa posição. Expressões como “defende-se que”, “acredita-se que” ou “é necessário considerar” atuam como marcadores linguísticos que ajudam a indicar a ideia central de um texto argumentativo. Ainda que sua ocorrência varie conforme o gênero, tais elementos funcionam como pistas textuais importantes para o leitor (cf. Koch, 2006; Marcuschi, 2008). Contudo, alguns textos apresentam contra-argumentos para depois reforçar a ideia principal.

2.5 O desenvolvimento da competência leitora

Ao aprofundar a discussão sobre os processos cognitivos envolvidos na competência leitora, destaca-se a contribuição de Kato (1999), que concebe a leitura como uma competência de processamento. Para a autora, ler envolve a ativação de mecanismos linguísticos e cognitivos sofisticados, que vão além da decodificação. Trata-se de processar informações de maneira articulada, com base em conhecimentos prévios, objetivos de leitura e estrutura textual. Nesse sentido, o processamento de leitura é visto pela autora como uma prática ativa e estratégica, que demanda do leitor a habilidade de integrar informações explícitas e inferir conteúdos implícitos. A competência leitora, portanto, pode ser compreendida como uma competência de processamento eficiente, que permite ao sujeito lidar com textos de diferentes níveis de complexidade, finalidade e estrutura.

Complementarmente, os estudos de Leffa (1996) fornecem importantes subsídios para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas voltadas à leitura. O autor destaca que as estratégias de leitura não são naturais nem espontâneas, mas devem ser ensinadas, praticadas e refletidas no contexto escolar. Posteriormente, Leffa (1999), propôs um trabalho sistemático com estratégias antes, durante e depois da leitura, tais como antecipação, formulação de hipóteses, verificação, inferência, resumo, monitoramento da compreensão, entre outras. Essas estratégias foram consideradas na estruturação da

oficina desenvolvida com o grupo experimental desta pesquisa e mostraram-se eficazes para aprimorar a competência inferencial dos estudantes.

Contudo, muito além dos avanços observados na compreensão de propósitos argumentativos e da função social dos textos, é importante destacar o papel da escola como mediadora da leitura crítica. Nesse sentido, Zilberman (1999) ressalta que o ensino da leitura no Brasil historicamente esteve ligado à formação de sujeitos que pudessem decodificar textos, mas que nem sempre foram incentivados a compreendê-los em sua dimensão social, política e cultural. A intervenção realizada neste estudo buscou justamente romper com essa tradição, propondo práticas que levassem os estudantes a reconhecerem a leitura como um ato de construção de sentidos e de exercício da cidadania.

Como sabemos, a competência leitora transcende a decodificação de palavras e a extração de informações explícitas. Ela é um processo complexo e dinâmico, moldado pela interação contínua do leitor com o texto em seu contexto de produção e recepção. Como amplamente abordado na literatura, a competência leitora não se desenvolve de maneira linear, sendo profundamente influenciada por uma gama de fatores internos, como conhecimentos prévios, processos cognitivos e motivacionais, que atuam em conjunto com as características do texto e as particularidades do leitor.

Esses fatores externos englobam desde o contexto sociocultural em que o leitor está inserido, suas experiências de vida, práticas culturais e o acesso a bens culturais como livros e tecnologia, até elementos ligados ao ambiente escolar e às políticas educacionais. As metodologias de ensino, as estratégias didáticas empregadas, a disponibilidade de materiais de leitura diversificados, o estímulo à leitura no ambiente familiar, o nível de escolaridade dos responsáveis, o envolvimento da comunidade e a influência da mídia e da tecnologia são todos elementos que impactam significativamente o processo leitor. Compreender esses fatores é essencial, pois, como apontam diferentes perspectivas teóricas – cultural, pedagógica e psicolinguística – (Martins, 1994; Corso; Salles, 2009), a leitura é um processo multifacetado influenciado por aspectos cognitivos, sociais, culturais e didáticos. Martins (1994) ressalta que a leitura é fundamentalmente um diálogo entre o leitor e o texto, referenciado por tempo, espaço e situação, e é fortemente influenciado pelas expectativas, necessidades e vivências do leitor.

Nessa interação dinâmica, o texto oferece a base informacional, mas é a negociação com o contexto que permite a construção de sentidos mais profundos. O contexto refere-se ao ambiente externo – social, cultural, histórico, emocional – que atua

como um filtro para a compreensão. A experiência prévia do leitor, seu vocabulário e sua familiaridade com o tema atuam diretamente na forma como o texto é abordado, seja de maneira mais analítica, subjetiva ou pessoal. Um mesmo texto pode, portanto, ser lido de maneiras distintas, dependendo de onde e quando é lido, pois os leitores, suas experiências, interesses e expectativas são singulares. A competência leitora, assim, não é um estado estático, mas uma habilidade que se desenvolve e se aprimora ao longo da vida, influenciada continuamente por esses múltiplos elementos e pela prática constante.

Diante da complexidade – aqui apresentada - inerente à competência leitora e à sua interação com fatores externos e contextuais, torna-se evidente a necessidade de uma ação pedagógica intencional e planejada. Cabe aos mediadores do conhecimento, em especial aos professores, prever e planejar alternativas coerentes e funcionais de intervenções que contribuam para o desenvolvimento da leitura. Isso se fundamenta na premissa de que a fluência e a compreensão leitora estão intrinsecamente relacionadas às práticas sociais e à interação com diferentes textos e contextos. Conforme apontado por Corso e Salles (2009b), a compreensão leitora envolve diversos processos cognitivos interdependentes, e ainda há lacunas significativas quanto à sua avaliação e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para promovê-la, o que reforça a importância de pesquisas e intervenções sistematizadas nessa área.

Compreender a leitura sob essa ótica multifacetada, influenciada por aspectos cognitivos, culturais, pedagógicos e contextuais, é essencial para analisar as fragilidades leitoras observadas nos resultados do SAEB, analisados para este estudo. Dificuldades específicas identificadas na avaliação externa podem ser compreendidas à luz das complexidades do processamento textual, da forte influência do contexto na atribuição de sentidos e da necessidade de um ensino que promova ativamente habilidades de leitura crítica e analítica.

Nessa perspectiva, estudos mais recentes, como os de Perfetti e Stafura (2014), reforçam que a competência leitora resulta da integração eficiente entre os níveis de processamento — do reconhecimento de palavras ao controle executivo da compreensão —, formando um sistema interconectado de processos linguísticos e cognitivos. A fluidez nesses mecanismos básicos libera recursos da memória de trabalho, permitindo ao leitor realizar operações mais complexas de inferência, síntese e avaliação crítica. Dialogando com Snow (2020), que propõe uma visão ampliada da competência leitora, articulando aspectos cognitivos, linguísticos e socioculturais. Para a autora, compreender um texto requer não apenas a ativação de processos inferenciais e metacognitivos, mas também o

domínio de práticas discursivas socialmente situadas, que possibilitam ao leitor interpretar significados de forma crítica e contextualizada.

A base teórica aqui estabelecida, que considera a leitura como interação texto-contexto influenciada por múltiplos fatores, fornece o alicerce conceitual para a investigação empírica proposta, permitindo analisar os dados da avaliação externa e planejar e avaliar a eficácia da intervenção pedagógica focada na superação dessas fragilidades. Afinal, segundo Leffa (1999), as estratégias de leitura constituem um conjunto de procedimentos cognitivos que o leitor mobiliza de forma consciente para compreender e interpretar textos. Essas estratégias incluem a previsão, a inferência, a releitura e o resumo, entre outras, e são fundamentais para que o leitor atue de maneira ativa na construção de sentido. O autor destaca que o ensino sistemático dessas estratégias em sala de aula é crucial para o desenvolvimento da competência leitora, pois permite ao aluno enfrentar diferentes tipos de texto com maior autonomia e eficiência.

3 DIRETRIZES CURRICULARES

A tessitura da Educação Básica no Brasil, no que tange ao desenvolvimento da competência leitora, é intrinsecamente moldada por um arcabouço normativo que define as habilidades e os conhecimentos esperados dos estudantes, lentes que norteiam as matrizes curriculares e os planos de ensino. Neste capítulo, são abordadas as diretrizes curriculares vigentes, com destaque para a BNCC (Brasil, 2018b) e o RCG (RS, 2018), documentos que pautam o ensino de Língua Portuguesa e, consequentemente, a formação do leitor crítico. A compreensão aprofundada desses marcos é fundamental para contextualizar as exigências da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica e para justificar as intervenções pedagógicas propostas neste estudo, especialmente no recorte que se refere às habilidades de identificação de tese e relação entre tese e argumentos.

As diretrizes curriculares são fundamentais para orientar a prática pedagógica e garantir que a leitura seja abordada de maneira sistemática e significativa em toda a Educação Básica. Para tanto, torna-se essencial analisar a concepção de linguagem que sustenta esses documentos, a fim de compreender como a competência leitora é definida e promovida no contexto escolar.

Com base nessa prerrogativa, a BNCC, homologada em 2018, representa um marco fundamental para a educação brasileira, ao estabelecer os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os níveis de ensino. No que se refere ao componente de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018b) reforça a centralidade da leitura e da escrita, organizando-as em campos de atuação e eixos estruturantes que visam ao desenvolvimento de habilidades de compreensão, produção e reflexão sobre a linguagem em suas diversas manifestações. Nesse contexto, adota-se uma concepção de linguagem fundamentada na perspectiva sociointeracionista e enunciativo-discursiva, que compreende a língua como um fenômeno social, histórico e cultural, em constante uso e interação. Essa concepção, que também sustenta o referencial teórico desta pesquisa, justifica a ênfase na leitura como prática situada e significativa, o que orienta tanto a análise diagnóstica quanto a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida.

Dessa forma, a opção por uma abordagem teórica que compreende a leitura como prática discursiva e situada, em constante negociação de sentidos entre texto, leitor e contexto, está em consonância com os pressupostos da BNCC. Essa articulação garante que a proposta de intervenção pedagógica desta pesquisa esteja alinhada não apenas aos

desafios identificados nos resultados do SAEB, mas também às diretrizes curriculares vigentes.

Essa abordagem se alinha a perspectivas já consolidadas em documentos curriculares anteriores, conforme explicitado pela própria BNCC:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história. (Brasil, 1998, p. 20).

Ao adotar essa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018b) rompe com a visão tradicional da linguagem como um conjunto de regras fixas e normas gramaticais isoladas, priorizando a língua em uso, suas variações, gêneros discursivos e contextos de circulação. Tal abordagem teórica alinha-se, por exemplo, aos estudos de Bakhtin (1997), que salienta o caráter dialógico da linguagem e a relevância do contexto na produção de sentidos. Soma-se a isso a perspectiva de Marcuschi (2008), que defende o estudo da língua a partir das práticas sociais e dos textos em circulação, e de Marcuschi (2004), cujas contribuições aprofundam a compreensão dos gêneros textuais e da relação entre oralidade e escrita no ensino. Essa fundamentação teórica visa preparar os estudantes para atuar de forma crítica e reflexiva na sociedade, compreendendo a função comunicativa e argumentativa da linguagem.

No ensino de LP, a BNCC (Brasil, 2018b) organiza as práticas de linguagem em quatro eixos principais: leitura/escuta (que inclui compreensão e análise crítica), oralidade, escrita e análise linguística/semiótica. Essa divisão permite uma abordagem integrada da língua em diferentes campos de atuação, favorecendo o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, tornando-os capazes de interpretar, analisar e produzir textos com autonomia e criticidade. É dentro do eixo leitura/escuta (detalhado na seção 3.1) que se encontram as bases para o desenvolvimento de habilidades como a inferência de informações implícitas, a identificação do ponto de vista do autor e a relação entre diferentes ideias no texto. Tais competências e habilidades, ao demandarem a análise crítica da intencionalidade discursiva e da estrutura argumentativa, dialogam diretamente com os objetivos dos Descritores das matrizes do SAEB, que avaliam a capacidade do leitor de apreender a tese central e a sua sustentação pelos argumentos.

Em território gaúcho, o RCG (RS, 2018), elaborado em consonância com a BNCC (Brasil, 2018b), representa a materialização dessas diretrizes em um contexto específico.

Essa normativa adapta e detalha as competências e habilidades específicas para a realidade das escolas gaúchas, servindo como um guia essencial para a elaboração dos projetos político-pedagógicos e para a prática docente.

No que tange à Língua Portuguesa, o RCG (RS, 2018) reitera a importância do trabalho com a leitura e a escrita em suas múltiplas dimensões, enfatizando a relevância dos multiletramentos e da diversidade de gêneros textuais. O documento propõe que o ensino de leitura promova a autonomia do estudante, capacitando-o a compreender e interpretar textos de diferentes complexidades, a identificar informações explícitas e implícitas, a reconhecer o ponto de vista do autor e a estabelecer relações entre diferentes textos.

Esta construção está diretamente alinhada com os PCNs, publicados em 1998, que representaram um avanço significativo na discussão sobre o ensino de LP no Brasil. Eles foram os primeiros documentos de abrangência nacional a propor uma concepção de leitura que transcende a decodificação, enfatizando a leitura como prática social e a importância da compreensão textual em diferentes contextos. Suas diretrizes já preconizavam o trabalho com a diversidade textual e a formação de um leitor capaz de inferir informações e atribuir sentidos, alinhando-se à perspectiva sociointeracionista da linguagem, que seria consolidada nos documentos posteriores.

A relevância dos PCNs (Brasil, 1998a) para este estudo reside no fato de que eles influenciaram diretamente a formulação das matrizes de referência de avaliações de larga escala, como o próprio SAEB, que teve suas primeiras edições e a estrutura de seus descritores de proficiência baseadas nessas orientações curriculares. Aliás, mesmo com a BNCC (Brasil, 2018b) e o RCG (RS, 2018) em vigor como balizadores dos currículos atuais, compreender os fundamentos dos PCNs (Brasil, 1998a) é essencial para uma análise completa e histórica das habilidades avaliadas no SAEB, incluindo os descritores focados na identificação da tese e seus argumentos, que permanecem como eixos centrais de avaliação da competência leitora.

Ainda, vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei nº 9.394/1996) estabelece diretrizes que, embora não nomeiem diretamente a competência leitora, fundamentam sua importância no processo educativo. Ao prever, entre os objetivos da Educação Básica, o desenvolvimento da capacidade de aprender, de compreender e de interagir criticamente com o mundo (Art. 2º), a lei reconhece a leitura como eixo estruturante para o exercício da cidadania e para o acesso ao conhecimento em todas as áreas curriculares. Além disso, a ênfase na alfabetização nos anos iniciais (Art.

32, § 4º) evidencia o compromisso com o desenvolvimento da leitura desde as etapas iniciais da escolarização, o que exige práticas pedagógicas sistemáticas voltadas à formação de leitores críticos, autônomos e reflexivos.

Este arcabouço normativo, portanto, não apenas valida a pertinência de uma pesquisa que se propõe a atuar diretamente sobre as lacunas identificadas nos resultados do SAEB, mas também fornece o suporte teórico e pedagógico para o desenvolvimento de estratégias que buscam aprimorar as capacidades de identificação de tese e relação entre tese e argumentos, cuja intervenção proposta neste estudo se alinha plenamente às necessidades dos estudantes e às demandas de uma educação de leitura contemporânea e crítica, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e participativos.

3.1 BNCC: Eixo Leitura/Escuta

A BNCC (Brasil, 2018b) apresenta a leitura como um dos eixos estruturantes do ensino de Língua Portuguesa, enfatizando sua centralidade para a formação crítica e cidadã dos estudantes. O documento compreende a leitura como um processo ativo de construção de significados, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, interpreta informações e estabelece relações com diferentes contextos sociais e discursivos. Essa perspectiva, que ultrapassa a simples decodificação, encontra respaldo na ciência cognitiva da leitura (Kintsch, 1998), a qual concebe a leitura como um processo construtivo e interativo. Tal visão também é defendida por Koch e Elias (2006), que ressaltam a importância de compreender o texto para além de sua materialidade, considerando seus objetivos, interlocutores e condições de produção.

Além disso, a BNCC reconhece a importância da escuta como parte integrante da formação leitora, sugerindo práticas como a audição de podcasts, palestras, debates e entrevistas, que estimulam tanto a compreensão oral quanto a interpretação discursiva. O documento destaca ainda a progressão das habilidades de leitura ao longo das etapas escolares, com o aumento gradual da complexidade dos textos e das estratégias de interpretação, visando ao desenvolvimento da autonomia leitora, à capacidade de identificar relações intertextuais e à avaliação crítica dos discursos — elementos essenciais à formação de leitores críticos, reflexivos e socialmente participativos.

Para proporcionar aos estudantes uma formação ampla e a interação com diferentes gêneros textuais, o ensino da leitura na BNCC (Brasil, 2018b) organiza-se em quatro campos de atuação: Jornalístico-Midiático, Vida Pública, Práticas Investigativas e

Artístico-Literário.

Todavia, a organização das práticas de linguagem em Campos de Atuação é um diferencial da BNCC (Brasil, 2018b) que demonstra a preocupação com o uso social e contextualizado da linguagem. É fundamental ressaltar que a interação dos estudantes com textos desses diversos campos contribui diretamente para o desenvolvimento das habilidades avaliadas em larga escala.

Particularmente, os Campos Jornalístico-Midiático e Vida Pública são especialmente relevantes para as habilidades de competência leitora abordadas nesta pesquisa. Ao exigirem que os estudantes analisem a intencionalidade dos discursos, identifiquem a diferenciação entre fatos e opiniões e compreendam as estratégias argumentativas presentes em notícias, editoriais, artigos de opinião, leis e estatutos, eles preparam o leitor para competências de identificação da tese de um texto e dos argumentos que a sustentam. A capacidade de discernir a tese central de um texto e de identificar como os argumentos a sustentam é intrínseca à leitura crítica e funcional esperada nesses campos de atuação, reforçando a pertinência de uma intervenção que visa aprimorar essas habilidades.

Ainda, a BNCC (Brasil, 2018b) reconhece a importância da leitura de textos multimodais e hipertextuais, que integram linguagens verbais, visuais e sonoras, exigindo novas competências para interpretar informações em diferentes formatos e plataformas (Santaella, 2004). Nesse viés, Rojo (2012) alerta sobre a importância dos multiletramentos e práticas discursivas, dialogando com a BNCC (Brasil, 2018b) ao enfatizar o uso de diversos gêneros e linguagens. A concepção de leitura como experiência cultural e prazerosa (Manguel, 2000) articula-se com a normativa no propósito de incentivar práticas de leitura diversificadas e o protagonismo do estudante com criticidade.

O documento ainda ressalta que a separação dos eixos é feita apenas por questões de organização curricular pois, no processo de aprendizagem, tais práticas se complementam. Considerando essas percepções, podemos observar as competências específicas para o ensino de LP:

Quadro 3 - Competências de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Competência 1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
Competência 2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
Competência 3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. (Grifo nosso)
Competência 4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
Competência 5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
Competência 6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
Competência 7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
Competência 8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
Competência 9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
Competência 10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC (Brasil, 2018b, p. 87)

Para alcançar essas competências, a normativa propõe práticas pedagógicas que incentivem a leitura e a interpretação de textos de forma crítica, opinativa e significativa, consolidando a aprendizagem essencial. Com base nessa construção — e a partir da homologação da BNCC (Brasil, 2018b) —, surgiram possibilidades para que cada Estado, em regime de colaboração com todos os segmentos educacionais, públicos e privados, elaborasse um referencial curricular e fomentasse a produção de propostas estaduais e municipais, considerando tanto as particularidades locais quanto as habilidades essenciais de cada área e componente curricular.

No eixo Leitura, as diretrizes enfatizam a interação ativa entre leitor, ouvinte e espectador com os textos, propondo experiências que promovam compreensão

aprofundada e pensamento crítico. Isso inclui refletir sobre quem produziu o texto, para quem, sobre qual tema, com que propósito e em qual contexto, estimulando a sistematização de conceitos e a discussão de valores (Brasil, 2018b). À luz de Freire (2011), a valorização da leitura do mundo e a educação crítica configuram-se como instrumentos para o exercício da cidadania e o protagonismo estudantil. A formação do leitor, portanto, deve capacitá-lo a participar de práticas sociais da cultura escrita, apropriar-se progressivamente de diferentes gêneros textuais e discursivos e estabelecer relações conscientes entre eles (Brasil, 2018b).

Nesse sentido, práticas pedagógicas como rodas de leitura literária com interpretação coletiva, análise de elementos discursivos em textos multimodais (vídeos, propagandas e infográficos) produção de perguntas interpretativas pelos próprios estudantes e leitura guiada de textos com diferentes propósitos comunicativos exemplificam a concretização dessas diretrizes. Ensinar a ler envolve, portanto, também a interpretação de imagens estáticas e em movimento e de suas formas multimodais, fundamentação que dialoga com Lajolo (1993) ao enfatizar a formação do leitor crítico e a relevância da literatura. A leitura literária, por sua vez, pressupõe compreender sua articulação com a realidade, a construção estilística dos textos e seu alcance temporal e espacial, constituindo-se como uma prática crítica e responsiva. Considerando o componente de Língua Portuguesa, no eixo Estratégia de Leitura, a base apresenta habilidades voltadas à identificação da tese central e dos argumentos que a sustentam, competências avaliadas no SAEB (seção 4).

Quadro 4 - Habilidades da BNCC relacionadas a identificação da ideia central de um texto

EF35LP03	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
EF15LP03	Localizar informações explícitas em textos.
EF35LP05	Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
EF69LP03	Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; em entrevistas, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes e charge, a crítica, ironia ou humor presente.
EF67LP05	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
EF69LP24	Identificar a tese e os argumentos em textos argumentativos.
EF89LP27	Analisar a tese e os argumentos apresentados em textos argumentativos, avaliando a eficácia da argumentação.
EF89LP28	Avaliar a coerência e a coesão de textos argumentativos, identificando a tese, os argumentos e as estratégias linguísticas utilizadas.

EF89LP04	Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
-----------------	--

Fonte: (BNCC, Brasil, 2018b).

Para desenvolver essas competências e habilidades, a BNCC (Brasil, 2018b) propõe práticas pedagógicas que privilegiem a leitura como atividade interpretativa, crítica e situada. No que se refere às habilidades descritas no Quadro 4, o trabalho em sala de aula pode incluir atividades como a análise coletiva de textos argumentativos, com ênfase na identificação da tese e dos argumentos apresentados; a produção de resumos, esquemas e mapas conceituais para desenvolver a capacidade de apreensão da ideia central; exercícios de localização de informações explícitas em reportagens e notícias; e debates mediados a partir da leitura de cartas de leitor, artigos de opinião ou resenhas críticas, incentivando o posicionamento sustentado dos estudantes frente a temas controversos. Além disso, o uso de tirinhas, memes e charges pode ser mobilizado para explorar ironia, humor e crítica social, articulando a linguagem verbal e visual. Tais práticas favorecem o desenvolvimento progressivo da autonomia leitora e da competência argumentativa, como preconiza a BNCC. Assim, ao considerar essas orientações curriculares, esta seção busca analisar as diretrizes do documento para o eixo da leitura e suas implicações para o ensino da leitura e da escuta no contexto escolar.

Ao relacionar essas habilidades previstas na BNCC aos referenciais teóricos discutidos anteriormente, é possível observar uma correspondência entre os diferentes modelos de leitura e as competências que se espera desenvolver na educação básica. De um lado, a perspectiva cognitiva de Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) auxilia na compreensão dos processos mentais implicados na leitura, como atenção, memória e organização das informações, elementos fundamentais para localizar informações explícitas, inferir sentidos e identificar a ideia central de um texto. De outro lado, a abordagem discursiva proposta por Marcuschi (2008) amplia essa visão ao situar a leitura como prática social, em que a análise de teses, argumentos e contra-argumentos está diretamente vinculada aos usos sociais da linguagem em diferentes gêneros textuais.

Dessa forma, a BNCC, ao propor habilidades que vão desde a identificação da ideia central até a avaliação da coerência e da eficácia argumentativa, converge com os referenciais teóricos aqui mobilizados: enquanto a dimensão cognitiva explica os mecanismos subjacentes à compreensão leitora, a perspectiva discursiva evidencia a

função social da leitura. A integração desses enfoques justifica, portanto, a escolha das habilidades destacadas no quadro como foco da intervenção pedagógica, uma vez que contemplam tanto os aspectos processuais da leitura quanto sua relevância social e comunicativa.

Outro aspecto relevante destacado pela BNCC (Brasil, 2018b) é a diversidade das estratégias de leitura, contemplando tanto textos escritos quanto multissemióticos. Com o avanço das tecnologias digitais, a leitura de hipertextos, infográficos, charges e vídeos tornou-se cada vez mais relevante. Santaella (2004) destaca que a leitura na contemporaneidade exige novas habilidades, pois os textos multimodais integram diferentes linguagens e demandam um olhar mais abrangente e crítico. Nesse sentido, a normativa orienta aos professores a explorarem essas novas formas de leitura, preparando os alunos para interagir de maneira eficaz com os diversos tipos de textos que circulam na sociedade.

Conforme Girotto e Souza (2012, p. 6), ler resulta de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipóteses etc.) e de diferentes práticas de leitura em variados suportes e contextos, sendo que todas essas práticas devem ser aprendidas e exercitadas na escola, pensamento compartilhado por Rojo (2012) ao trabalhar com multiletramentos e práticas discursivas. Segundo Kintsch (2004), a compreensão leitora eficaz requer inferências, preenchendo lacunas e conectando ideias implícitas para construir uma representação mental completa, já que as dificuldades na leitura se relacionam à falta de compreensão, mesmo em textos simples, ou na interpretação do implícito.

Além da leitura individual, a BNCC (Brasil, 2018b) valoriza práticas coletivas, como rodas de leitura, debates e dramatizações, que permitem a troca de interpretações e o desenvolvimento da oralidade. Vygotsky (2001) argumenta que a aprendizagem é um processo social e que a interação com outras pessoas favorece a construção do conhecimento. Por fim, a BNCC (Brasil, 2018b) estabelece que o ensino da leitura e da escuta deve seguir uma progressão gradual, com aumento da complexidade dos textos e das habilidades exigidas ao longo dos anos. O objetivo é formar leitores autônomos, capazes de interpretar textos de diferentes gêneros e mídias, compreendendo suas estruturas, intencionalidades e efeitos sociais. Dessa forma, propõe um ensino de leitura que não apenas contribui para o desempenho acadêmico dos alunos, mas também os prepara para interagir de maneira crítica e consciente com o mundo ao seu redor.

3.2 A competência leitora no Referencial Curricular Gaúcho (RCG)

No estado do Rio Grande do Sul, as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e Médio são complementadas pelo *Referencial Curricular Gaúcho* (RCG), publicado em 2018. Esse documento foi elaborado de forma colaborativa, com a participação de professores, coordenadores pedagógicos, especialistas e gestores educacionais, em um processo coletivo que visou contextualizar a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) às especificidades do território gaúcho (RS, 2018, p. 195).

Embora mantenha a estrutura e os princípios da BNCC, o RCG adapta os conteúdos e competências às realidades culturais, sociais e econômicas locais. A divisão entre os eixos de linguagem — leitura, oralidade, escrita e análise linguística — permanece a mesma, respeitando a concepção de linguagem como prática social, conforme previsto na BNCC (BRASIL, 2018b), e reiterado no RCG (RS, 2018, p. 196).

No que tange à competência leitora, o RCG reforça a centralidade da leitura na formação dos estudantes, orientando práticas pedagógicas que contemplem textos significativos e contextualizados, promovendo a construção de sentido e a leitura crítica. Um exemplo disso é a ênfase dada ao trabalho com textos multissemióticos e gêneros diversos do cotidiano dos estudantes, como forma de ampliar o repertório e fortalecer a interpretação crítica (RCG, 2018, p. 198). Além disso, o documento orienta que o desenvolvimento das habilidades de leitura esteja articulado a projetos didáticos e sequências de atividades que promovam o protagonismo do estudante e a mediação docente intencional. Dessa forma, o RCG detalha e amplia diretrizes da BNCC, propondo abordagens metodológicas e exemplos de práticas pedagógicas coerentes com a realidade das escolas gaúchas.

Compreender essas diretrizes é essencial tanto para a análise das habilidades leitoras avaliadas em larga escala, como no SAEB, quanto para fundamentar propostas de intervenção pedagógica que busquem superar fragilidades observadas. Assim, promove-se uma formação leitora mais proficiente, crítica e participativa, alinhada às orientações curriculares vigentes. Vale lembrar, ainda, que o ensino da Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental abrange um conjunto integrado de práticas de linguagem que extrapolam a leitura, envolvendo também a oralidade, a escrita e a análise linguística, em consonância com os objetos de conhecimento e as habilidades previstas tanto na BNCC quanto no RCG.

4 A LEITURA E A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: SAEB

Embora a BNCC (Brasil, 2018b) e os Referenciais Curriculares Estaduais constituam os marcos normativos mais recentes para a educação brasileira, é fundamental compreender que o cenário avaliativo em larga escala, materializado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), possui raízes sólidas em documentos curriculares anteriores. Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) desempenharam um papel seminal na estruturação das matrizes de referência que ainda hoje norteiam os currículos e as ações docentes no componente de Língua Portuguesa. Esses documentos representaram um avanço significativo no ensino-aprendizagem no país, ao deslocar o foco da gramática normativa e da decodificação para uma perspectiva de linguagem como prática social.

Afinal, antes dos PCNs, documentos como os Guias Curriculares de 1971, elaborados em consonância com a Lei 5.692/71, bem como diversas propostas curriculares estaduais das décadas de 1980 e início de 1990, eram representativos de uma abordagem tradicional da leitura, centrada no domínio da norma gramatical e em exercícios de decodificação. Tais diretrizes enfatizavam a língua como código, priorizando aspectos estruturais em detrimento das dimensões discursivas e sociais do uso da linguagem.

Reconhecem, assim, a leitura e a escrita como processos ativos de construção de sentido, nos quais o estudante interage com diferentes gêneros textuais e contextos comunicativos.

Essa visão, que já foi brevemente mencionada na seção anterior (Brasil, 1997, p. 51), consolidou a ideia de que a competência leitora não se restringe à compreensão literal, mas envolve a capacidade de inferir, relacionar informações e posicionar-se criticamente. Foi essa concepção ampliada de leitura e escrita que fundamentou a elaboração dos primeiros modelos de avaliação da educação básica brasileira: as matrizes de referência do SAEB, que orientam tanto a construção dos itens de prova quanto a interpretação dos resultados.

Embora a BNCC (Brasil, 2018b) tenha atualizado e expandido o escopo dessas habilidades, a lógica subjacente à avaliação — especialmente no que se refere à compreensão textual, à inferência e à identificação de informações e argumentos — mantém forte continuidade com os princípios que balizaram os PCNs ao final do século passado.

Assim, a análise da influência dos PCNs (Brasil, 1998) nas matrizes do SAEB é essencial para compreender a permanência de determinadas habilidades avaliadas e a evolução do conceito de leitura que sustenta o sistema de avaliação nacional. Essa compreensão permite contextualizar as demandas de proficiência impostas aos estudantes do Ensino Fundamental e que constituem o foco da presente pesquisa.

A matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB, em consonância com as perspectivas teóricas discutidas no capítulo anterior, está alicerçada em uma concepção cognitivo-interacionista de leitura, que compreende a compreensão leitora como resultado da interação entre texto, leitor e contexto. Em termos cognitivos, o modelo de construção-integração de Kintsch (1988) e as proposições de Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) ajudam a compreender as habilidades avaliadas, especialmente aquelas voltadas à identificação de informações explícitas, inferência de sentidos implícitos e integração de ideias ao conhecimento prévio. Do ponto de vista discursivo e social, autores como Kleiman (1998) e Marcuschi (2008) contribuem para ampliar essa noção, evidenciando que a leitura, ainda que avaliada em um formato padronizado, mantém vínculos com práticas sociais e com os usos reais da linguagem. Essa articulação entre dimensões cognitivas e socioculturais é fundamental para interpretar de forma mais abrangente os resultados das avaliações externas.

As avaliações externas em larga escala, como o SAEB, configuram-se, portanto, como instrumentos imprescindíveis para o diagnóstico da educação básica no país. Elas permitem identificar lacunas de aprendizagem, monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo e orientar políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes. No entanto, seu impacto positivo depende da forma como os resultados são interpretados e utilizados pelas redes de ensino e pelas escolas.

Mais do que rankings ou classificações, essas avaliações devem ser compreendidas como oportunidade de reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange à competência leitora. Assim, compreender os fundamentos históricos, teóricos e curriculares que sustentam o SAEB é essencial para desenvolver intervenções pedagógicas que respondam às fragilidades diagnosticadas e promovam avanços efetivos na formação leitora dos estudantes. É com base nessa perspectiva que esta pesquisa se propõe a analisar os dados do SAEB e propor caminhos didáticos que favoreçam a leitura como prática crítica e transformadora. Como destaca Charlot (2013), compreender o desempenho escolar requer considerar a relação que o estudante estabelece com o saber, com os outros e consigo mesmo, o que ultrapassa as

medidas de desempenho padronizadas.

É válido destacar que os diagnósticos da Prova Brasil, em conjunto com os do IDEB, passaram a ser amplamente disseminados pelo Governo Federal e pela mídia, muitas vezes acompanhados de rankings não oficiais. Essa divulgação massiva objetiva possibilitar comparações não apenas entre redes de ensino, mas também entre escolas. De acordo com Bonamino e Souza (2012, p. 380), essa estratégia de divulgação, aliada à distribuição das matrizes de referência utilizadas na elaboração dos testes, introduziu mecanismos de responsabilização e induziu mudanças nas práticas educacionais, levando professores e gestores a adaptarem seus planejamentos e metodologias às demandas específicas das avaliações externas. Esse processo tem contribuído para o aumento da individualização no sistema, muitas vezes em detrimento da solidariedade baseada em uma identidade profissional comum.

Bonamino e Franco (2019) reforçam que o SAEB evoluiu como ferramenta de gestão e diagnóstico, mas alertam para o risco de sua instrumentalização em políticas de controle e comparação entre redes e escolas. Vianna (2014), inclusive, enfatiza que as avaliações em larga escala, quando associadas a políticas de responsabilização, tendem a induzir mudanças curriculares e práticas pedagógicas voltadas à preparação para o teste, o que pode reduzir a complexidade da leitura a um conjunto de habilidades mensuráveis.

Além disso, “as políticas educacionais não chegam às escolas como textos prontos e acabados, mas são interpretadas e traduzidas por professores em contextos específicos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 45), o que evidencia as diferentes formas como essas avaliações são incorporadas às rotinas pedagógicas. Fazer comparações ou implementar reformas com base nos resultados do PISA, SAEB ou SAERS não é tarefa fácil, uma vez que esse sistema isolado tende a negligenciar os aspectos socio-históricos da educação. Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) alertam para o risco de as pesquisas estarem sendo usadas mais como uma “modalidade de gestão”, com foco nas ferramentas de controle técnico e administrativo dos sistemas escolares, do que uma análise do “percurso histórico” da educação. Essa preocupação reflete visões presentes nas pesquisas sobre educação comparativa na era das avaliações internacionais em larga escala: os resultados dos testes, e especialmente o seu uso político, tendem a ignorar o contexto social da aprendizagem e fazer comparações simplificadas. O PISA, em particular, se tornou um “ponto de passagem compulsório” (Carvalho, 2013) para a tomada de decisões em nível nacional.

Ainda, Gatti (2021) ressalta que a expansão da cultura avaliativa no Brasil reflete uma racionalidade gerencialista, que muitas vezes desloca o foco do processo educativo

para os resultados mensuráveis, reduzindo a complexidade das aprendizagens àquilo que pode ser quantificado.

Todavia, é importante reconhecer que os sistemas de avaliação externa, como o SAEB, desempenham um papel relevante no monitoramento e na busca pela melhoria da qualidade da educação em todo o país. Ao oferecer um panorama do desempenho dos estudantes, essas avaliações possibilitam diagnósticos amplos que podem subsidiar políticas públicas e orientar ações pedagógicas.

No entanto, a utilização desses resultados deve ser feita com cautela, considerando as limitações inerentes ao modelo avaliativo e os diferentes contextos educacionais do Brasil. Como destaca Machado (2011), “utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmo, mas sim como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática, que é aquela que se organiza para garantir a aprendizagem de todos.” Essa compreensão crítica permite que os dados não sejam vistos apenas como números ou indicadores de desempenho, mas como ferramentas que, se interpretadas com responsabilidade e sensibilidade ao contexto, podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e equitativas.

Desse modo, é fundamental que as políticas educacionais baseadas em dados de avaliação sejam complementadas por abordagens que considerem os fatores socioeconômicos e culturais que afetam o aprendizado. O objetivo final deve ser a promoção de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva em todo o país, que prepare para os desafios do século XXI, como prevêem as legislações vigentes. Assim, se torna possível medir o desempenho de estudantes, permitindo análises comparativas e subsidiando políticas públicas e decisões pedagógicas. Tais comparações possibilitam o diagnóstico da educação, identificando padrões de aprendizagem e desafios enfrentados pelos estudantes, escolas e sistemas de ensino.

Esses dados permitem o monitoramento da evolução educacional ao longo do tempo, fornecendo dados para ajustes em currículos e metodologias. Também servem para embasar decisões sobre investimentos e reformas educacionais, garantindo transparência e prestação de contas à sociedade. Outro aspecto relevante é a possibilidade de comparar diagnósticos entre diferentes regiões, grupos socioeconômicos e até países, como ocorre com o PISA, SAEB e SAERS.

Cabe destacar que existe uma diversidade de instrumentos em larga escala, como por exemplo em âmbito Estadual o SAERS, Nacional, o SAEB e internacional: PISA,

entre outros testes padronizados dispostos no Apêndice C, (o quadro destaca as principais avaliações externas aplicadas no Brasil, de acordo com dados do site do MEC) que monitoram a qualidade do ensino. Um compilado dessas avaliações, incluindo informações sobre território de atuação, instrumento, objetivos, frequência de aplicação e órgão de fomento. Contudo, a partir deles, é possível monitorar o desempenho dos estudantes e fornecer informações detalhadas sobre áreas específicas. Esses dados permitem identificar quais competências, habilidades e/ou conhecimentos precisam ser reforçados e qual – ou quais – habilidade(s) necessita(m) de uma outra mediação. Além disso, esses instrumentos promovem uma sondagem da qualidade do currículo, da formação e capacitação dos docentes e do uso de recursos e estratégias que favoreçam a aprendizagem significativa, a fim de orientar as práticas pedagógicas.

Esses questionários coletam dados sobre uma vasta gama de fatores socioeconômicos, culturais e escolares que podem influenciar o desempenho dos estudantes. Isso permite ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) emitir um diagnóstico mais completo, que vai além dos resultados dos testes de proficiência. Ao cruzar os dados de desempenho com informações sobre infraestrutura da escola, formação dos professores, práticas pedagógicas, perfil socioeconômico das famílias e acesso a recursos, o SAEB oferece um panorama abrangente das condições de ensino e aprendizagem, subsidiando a formulação de políticas públicas mais direcionadas e a identificação de lacunas específicas para intervenção.

A leitura, enquanto prática social e cultural, desafia os limites de mensuração impostos pelas avaliações padronizadas. Como lembra Rojo (2009), compreender um texto implica negociar sentidos, interpretar posições discursivas e reconhecer as vozes sociais que o constituem — aspectos nem sempre capturados por testes de múltipla escolha. Essa tensão revela o desafio das políticas de avaliação em larga escala: conciliar a necessidade de indicadores objetivos com a complexidade do ato de ler, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, culturais e éticas. Nesse sentido, Soares e Ribeiro (2018) observam que há uma tensão entre o conceito de letramento — entendido como prática social da leitura e da escrita — e a abordagem reducionista das avaliações padronizadas, que frequentemente mensuram apenas a compreensão textual literal.

Diante desse panorama, é essencial compreender que o SAEB não deve ser interpretado apenas como instrumento de mensuração, mas como ponto de partida para uma reflexão pedagógica mais ampla. A leitura dos resultados pode subsidiar ações de

formação continuada, reorientar práticas de ensino e fomentar intervenções que valorizem a leitura como prática crítica e transformadora. As informações geradas pelo sistema de avaliação ganham verdadeiro sentido quando apropriadas pelos educadores e convertidas em estratégias que ampliem as oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento da competência leitora — dimensão central para o exercício da cidadania e para a inserção social e cultural dos estudantes.

As reflexões aqui desenvolvidas evidenciam que a compreensão leitora, longe de ser um processo linear ou exclusivamente técnico, envolve múltiplas operações cognitivas, como propõem Gagné, Yekovich e Yekovich (1993) e Kintsch (1988), sustentadas por mecanismos de integração e inferência, conforme discutem Perfetti e Stafura (2014). Sob a ótica psicolinguística, Solé (1998) destaca a natureza estratégica e dinâmica da leitura, dependente do conhecimento prévio e da intenção do leitor — dimensões frequentemente desconsideradas nas avaliações em larga escala. Nesse sentido, autores como Charlot (2013) e Vianna (2014) problematizam a tendência dessas avaliações de reduzir a leitura a indicadores de desempenho, descontextualizando-a de seus significados sociais e subjetivos. Bonamino e Franco (2019) e Gatti (2021) reforçam que o SAEB, embora relevante para o diagnóstico educacional, tem sido apropriado por uma lógica de responsabilização que tensiona o currículo e a prática pedagógica. Por outro lado, Soares e Ribeiro (2018) e Rojo e Moura (2019) ampliam o debate ao defenderem uma concepção de leitura como prática social e multimodal, situada em contextos de letramento múltiplos. Assim, compreender os resultados do SAEB exige articular as dimensões cognitivas e socioculturais do ato de ler, de modo a evitar simplificações e promover políticas e práticas pedagógicas que efetivamente contribuam para o desenvolvimento da competência leitora.

4.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – é uma avaliação externa criada em 1990, no contexto da redemocratização do país e da crescente demanda por monitoramento da qualidade da educação nacional. Gerenciado pelo INEP, o SAEB é responsável por produzir indicadores educacionais que permitem avaliar o desempenho dos estudantes brasileiros ao longo da Educação Básica. O propósito do SAEB é oferecer um diagnóstico abrangente do sistema educacional, permitindo identificar avanços, desafios e iniquidades, e fornecer informações que possam orientar a tomada de decisões

em nível federal, estadual e municipal. Sua complexidade reside não apenas na abrangência nacional e periodicidade, mas também na sua estrutura multifacetada.

O SAEB avalia, em ciclos bianuais, a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática em diferentes etapas de ensino, incluindo os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para Freitas (2007, p. 47), o SAEB "[...] é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas." Embora os resultados agregados do SAEB (como os utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB) possam assumir características de avaliação somativa ao permitir a comparação entre redes de ensino ou escolas, sua natureza é predominantemente diagnóstica. A riqueza de seus dados, especialmente ao nível dos descritores, oferece uma potente ferramenta para a prática pedagógica, fornecendo subsídios detalhados sobre o que e como os alunos estão aprendendo.

Além disso, conforme discute Marcuschi (2004), as concepções de avaliação na área de Língua Portuguesa são intrinsecamente influenciadas por diferentes visões de língua, texto e ensino-aprendizagem. O SAEB, ao longo de sua trajetória, tem procurado refletir concepções contemporâneas de linguagem e de competência leitora, alinhando suas matrizes de referência às diretrizes curriculares vigentes, como a BNCC. Essa evolução visa garantir que a avaliação reflita de forma mais precisa as competências e habilidades leitoras propostas pela Base, incluindo o letramento digital, a leitura multimodal e a análise crítica dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade contemporânea.

Segundo o INEP (Brasil, 2025), o SAEB iniciará a transição gradual das matrizes avaliativas para estarem alinhadas com a BNCC, nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática. Pela primeira vez na história da avaliação, serão introduzidas questões discursivas, em caráter experimental, visando melhor compreender as habilidades de escrita, interpretação e argumentação. No entanto, as questões de múltipla escolha permanecem. Esse formato será um teste piloto, em amostras de estudantes das séries avaliadas. Ainda, as modificações preveem testes e questionário em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e atendimento especializado com leitor, promovendo maior equidade na avaliação.

Além disso, o INEP (Brasil, 2025) divulgou que está definindo níveis de

proficiência: avançado, adequado, básico e abaixo do básico, usando o Método Angoff¹ Modificado, o que permitirá uma interpretação mais clara dos resultados e de suma importância para a intervenção pedagógica. No contexto do Saeb 2025, o Angoff Modificado está sendo utilizado para estabelecer novos padrões de desempenho compatíveis com a BNCC, garantir que os níveis sejam comparáveis entre anos e redes de ensino e tornar a interpretação dos resultados mais útil para gestores e professores.

Adicionalmente, há aprimoramentos em estudo no âmbito das políticas avaliativas, como a possível reformulação da fórmula de cálculo do IDEB, o que poderá impactar a maneira como a proficiência dos estudantes é considerada no índice. Discute-se também a utilização do ENEM como instrumento de avaliação do Ensino Médio, substituindo o SAEB nessa etapa a partir das próximas edições. Diante desse cenário de mudanças, a análise dos resultados do SAEB deve ser realizada com atenção ao contexto de evolução das matrizes e dos modelos avaliativos, a fim de possibilitar uma interpretação mais precisa e contextualizada do desempenho leitor dos estudantes (INEP, Brasil, 2025).

4.2 A Avaliação da competência leitora no SAEB

Entre as principais avaliações da qualidade da educação básica no Brasil, destaca-se o SAEB para o Ensino Fundamental. No âmbito da leitura, esse instrumento mede a capacidade dos alunos de interpretar, inferir significados, reconhecer a ideia principal de um texto e estabelecer relações entre informações explícitas e implícitas. Tais habilidades estão diretamente alinhadas às competências previstas das diretrizes curriculares, especialmente no que se refere ao eixo Leitura/Escuta e às práticas de linguagem do componente de Língua Portuguesa da BNCC. No contexto do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também aborda a leitura de forma interdisciplinar, exigindo letramento crítico, análise discursiva e identificação de tese e argumentos. As questões demandam a capacidade dos estudantes de localizar informações essenciais, realizar inferências e compreender a organização argumentativa dos textos. Essa exigência reforça a necessidade de um ensino da leitura que transcenda a decodificação,

¹ O Método Angoff Modificado é uma técnica usada para definir padrões de desempenho em avaliações educacionais, ou seja, para determinar quais notas ou pontuações representam diferentes níveis de proficiência

promovendo estratégias de análise e a interpretação aprofundada dos textos em sala de aula.

Os resultados das avaliações em larga escala, como o SAEB, têm consistentemente demonstrado que habilidades como a competência leitora ainda representam um desafio significativo para grande parte dos estudantes. Os dados dessas avaliações não apenas evidenciam dificuldades na interpretação e na extração de informações essenciais, mas também sublinham a urgência de intervenções pedagógicas mais focadas e alinhadas às diretrizes da BNCC. Assim, compreender a relação entre as exigências da Base Nacional e a forma como as avaliações externas mensuram o desempenho leitor torna-se o alicerce para analisar os principais desafios identificados e propor caminhos eficazes para o aprimoramento da competência leitora.

No componente de Língua Portuguesa, o SAEB avalia a competência leitora com base em matrizes de referência que detalham as habilidades e conhecimentos esperados para cada etapa de ensino. Essas matrizes são elaboradas em consonância com as DCNs, refletindo a concepção de leitura não apenas como decodificação, mas como um processo ativo de construção de sentidos. Essa perspectiva considera a interação com textos de diferentes gêneros e em variados contextos sociais, alinhando-se à BNCC (Brasil, 2018b) que define a leitura como uma prática social e interativa, fundamental para o letramento pleno do indivíduo.

A avaliação da leitura no SAEB ocorre predominantemente por meio de questões de múltipla escolha, ancoradas em diversos tipos de textos escritos: contínuos (como narrativas e artigos), descontínuos (como gráficos, tabelas e infográficos) e, mais recentemente, multimodais (que combinam diferentes linguagens, como texto e imagem). As questões são cuidadosamente elaboradas para mobilizar uma gama de habilidades leitoras complexas. Elas variam desde a localização de informações explícitas no texto até a realização de inferências (reconhecer o implícito), a interpretação crítica (identificar o ponto de vista do autor e seus propósitos) e a análise de elementos textuais e discursivos (como a função de um recurso estilístico ou a relação entre tese e argumentos, foco deste estudo). Aliás, segundo Araújo e Luzio (2005), a avaliação da educação básica deve considerar tanto os aspectos qualitativos quanto os princípios de equidade no acesso e permanência com aprendizagem.

Logo, a matriz de referência do SAEB para LP (AF-EF) – até o momento - é organizada em tópicos e descritores. O primeiro representa as grandes dimensões da leitura avaliadas, como "Procedimentos de Leitura" ou "Implicações do Suporte, do

Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto". Os descritores, por sua vez, detalham as habilidades específicas esperadas dos estudantes em cada um desses tópicos. Essencialmente, os descritores servem como a espinha dorsal para a elaboração dos itens da prova e para a análise pedagógica detalhada dos resultados, orientando o que precisa ser ensinado e aprendido.

Assim sendo, os descritores (detalhados no Anexo A) abrangem diversas habilidades relacionadas à leitura e interpretação de textos. Entre elas, destacam-se a localização de informações, a inferência de dados implícitos, a distinção entre fato e opinião, a identificação do tema central e a análise da coesão e coerência.

Esta pesquisa concentra-se nos descritores do SAEB que se relacionam diretamente com a identificação da ideia principal, da tese de um texto e da relação entre a tese e os argumentos que a sustentam. Essas habilidades se mostraram particularmente desafiadoras, refletindo lacunas significativas nos resultados das edições de 2021 e 2023 do SAEB em Santa Cruz do Sul/RS, por exemplo, que, em particular, recai sobre os descritores 7 e 8. Para elucidar, o Descritor 7 (D7) concerne em identificar a tese de um texto e avalia a capacidade do estudante em reconhecer a ideia central, o posicionamento ou a opinião defendida pelo autor, especialmente em gêneros argumentativos ou expositivo-argumentativos. Já o Descritor 8 (D8) tem o foco em estabelecer a relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. Este descritor avalia a capacidade do estudante em compreender como as informações, exemplos, dados e justificativas apresentadas no texto (argumentos) servem para fundamentar, comprovar ou refutar a tese defendida pelo autor.

4.3 Análise dos Resultados do SAEB e Contextualização da Pesquisa

Esta seção apresenta a análise dos resultados das avaliações do Sistema de SAEB - edições de 2021 e 2023, com o objetivo de contextualizar a presente pesquisa. A análise concentrou-se nos resultados da 6ª Coordenadoria Regional de Educação e do município de Santa Cruz do Sul/RS, particularmente no desempenho dos estudantes do 9º ano da EEEM Ernesto Alves de Oliveira. A partir dessa análise diagnóstica — baseada nos índices dos boletins² de desempenho, foram identificadas fragilidades mais significativas nos descritores voltados à competência leitora, particularmente o D7 e o D8. É importante

² Dados públicos que podem ser consultados no site do INEP.

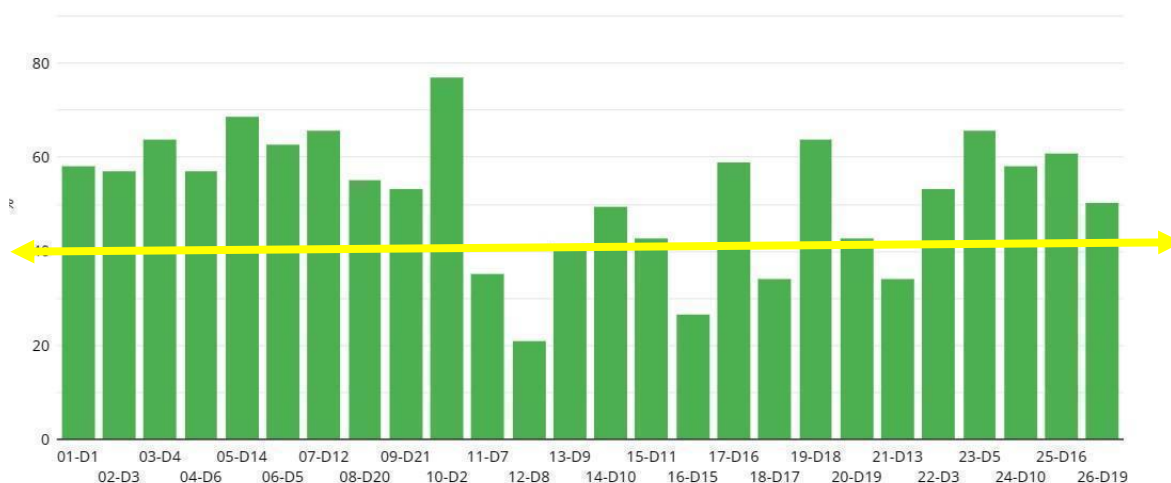
destacar que a escolha do objeto de estudo não foi definida a priori, mas resultou diretamente da leitura crítica desses dados, evidenciando lacunas que dialogam com as expectativas da BNCC para os Anos Finais do EF, especialmente quanto ao desenvolvimento da leitura crítica e da compreensão aprofundada de textos argumentativos e opinativos. A identificação dessas lacunas fundamenta, portanto, a intervenção pedagógica proposta, cujos detalhes metodológicos serão apresentados no Capítulo 5.

A saber, as avaliações em larga escala adotam um foco específico no que concerne a relação entre leitura e escrita. O SAEB avalia a competência leitora por meio de matrizes de referência que detalham as habilidades esperadas em cada etapa do ensino. Nessa matriz, o D7 avalia a capacidade do estudante de reconhecer a ideia central ou o posicionamento defendido pelo autor. Habilidade que está diretamente relacionada à escrita, uma vez que a construção de um texto argumentativo coerente exige que o autor defina claramente sua tese. O D8, por sua vez, avalia a capacidade do estudante de compreender como os argumentos (informações, exemplos, dados) se relacionam com a tese defendida pelo autor. Essa habilidade também é essencial para a escrita, pois um texto argumentativo eficaz requer a seleção e organização de argumentos relevantes e convincentes para sustentá-lo. Assim, a análise de como diferentes autores utilizam esses recursos estimula o estudante a desenvolver sua própria capacidade de argumentação na escrita, selecionar e organizar suas próprias ideias de forma lógica e persuasiva.

Para a compreensão adequada dos dados do SAEB, é importante considerar que os resultados são apresentados em uma escala de 0 a 500 pontos, com limites práticos entre 50 e 450. O IDEB categoriza esses resultados em níveis de desempenho (Anexo B – Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado), facilitando a interpretação. As avaliações do 5º e 9º ano do EF utilizam a mesma escala, permitindo comparações diretas de proficiência entre as etapas. É válido ressaltar que essas escalas (Brasil, 2018a) são progressivas e cumulativas, ou seja, um estudante em um determinado nível demonstra domínio das habilidades desse nível e dos níveis anteriores. Na escala SAEB de Língua Portuguesa, o nível de aprendizado adequado para o 9º ano do Ensino Fundamental corresponde a 275 pontos.

Os dados a seguir ilustram o desempenho da EEEM Ernesto Alves de Oliveira nas edições do SAEB de 2021.

Gráfico 1 - Boletim desempenho escola EAO - Saeb 2021



Fonte: Portal Gov, (Brasil, Inep, 2022)

A análise dos resultados do SAEB revela variações preocupantes no desempenho dos estudantes. Em 2021, apesar do contexto pandêmico, nenhum estudante se encontrava no Nível 0, enquanto em 2023, 6,35% dos estudantes que realizaram a prova ficaram na faixa de desempenho mais baixa. No Nível 1, o percentual também aumentou, de 1,49% para 11,09%, um acréscimo de quase 10 pontos percentuais. Esse aumento evidencia um crescimento expressivo de dificuldades básicas na leitura e interpretação de textos. Em 2021, 4,57% dos alunos estavam no Nível 2, enquanto em 2023 esse número subiu para 9,58%, indicando que mais estudantes não avançaram para níveis mais proficientes. No Nível 3 houve uma redução, passando de 12,5% em 2021 para apenas 4,69%, sugerindo que menos alunos atingiram um desempenho intermediário. O mesmo aconteceu com o Nível 4, cujo diagnóstico decaiu de 27,71% para 22,33%, apontando para uma perda de desempenho entre os estudantes que antes estavam em um nível mediano. No Nível 5, o percentual caiu de 30,69% para 26,86%, mostrando menor porcentagem de desempenho satisfatório. O Nível 6 também apresentou uma queda significativa, passando de 21,46% em 2021 para 14,36%, o que é preocupante, especialmente por se tratar de habilidades avançadas. Entretanto, o Nível 7 foi um dos poucos com melhora, subindo de 1,59% em 2021 para 4,74% em 2023, embora o número de alunos nesse patamar ainda seja baixo. Contudo, em ambas as edições do SAEB, não houve nenhum registro de estudantes no nível de excelência. Acredita-se que o impacto da Pandemia de COVID-19 possa ter influenciado esses resultados, especialmente no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Vejamos o comparativo das duas edições da prova:

Gráfico 2 - Comparativo: Nível de Desempenho SAEB 2021 e 2023

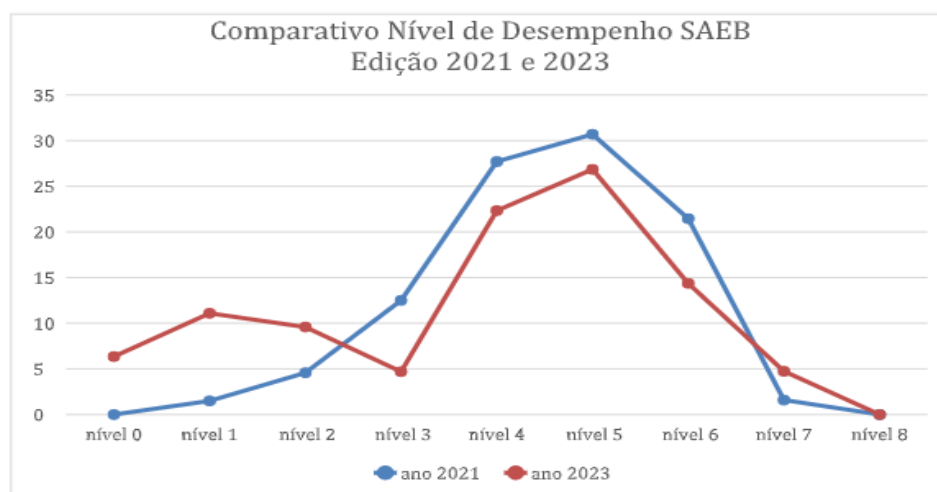


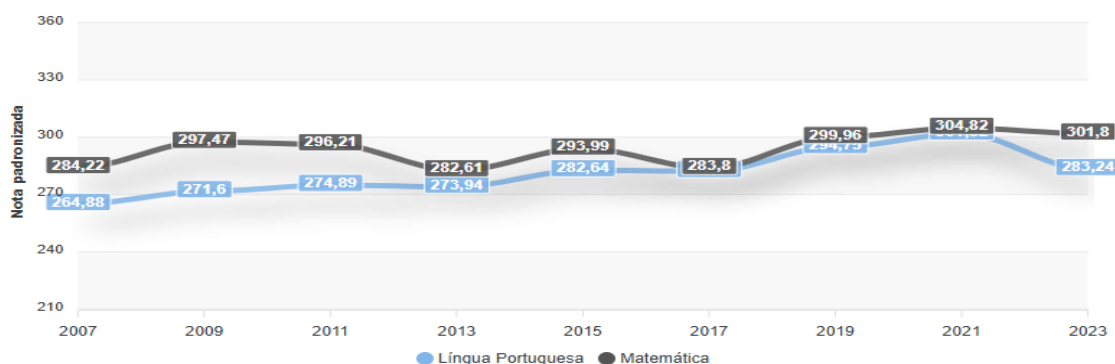
Gráfico organizado pela autora com base nos boletins de desempenho da escola Escola Ernesto Alves de Oliveira

Essa análise comparativa dos resultados do SAEB para a EEEM Ernesto Alves de Oliveira revela variações preocupantes no desempenho dos estudantes entre 2021 e 2023. Em 2023, observou-se um aumento expressivo no percentual de estudantes nas faixas de desempenho mais baixas.

A seguir, a linha do tempo compara os resultados do IDEB da escola:

Gráfico 3 - Linha do tempo do desempenho da Escola Ernesto Alves de Oliveira no SAEB

Evolução nota Saeb



Fonte: Ideb 2023, INEP.

Fonte: IDEB, 2023, INEP.

A análise destes dados para a EEEM Ernesto Alves de Oliveira também revela médias mais baixas em Língua Portuguesa em comparação com o último exame (2021), demonstrando um retrocesso no desempenho dos estudantes nessa disciplina, bem como

na Nota Média Padronizada e no IDEB, conforme ilustrado nos gráficos anteriores.

Gráfico 4 - Comparativo do IDEB da Escola Ernesto Alves de Oliveira

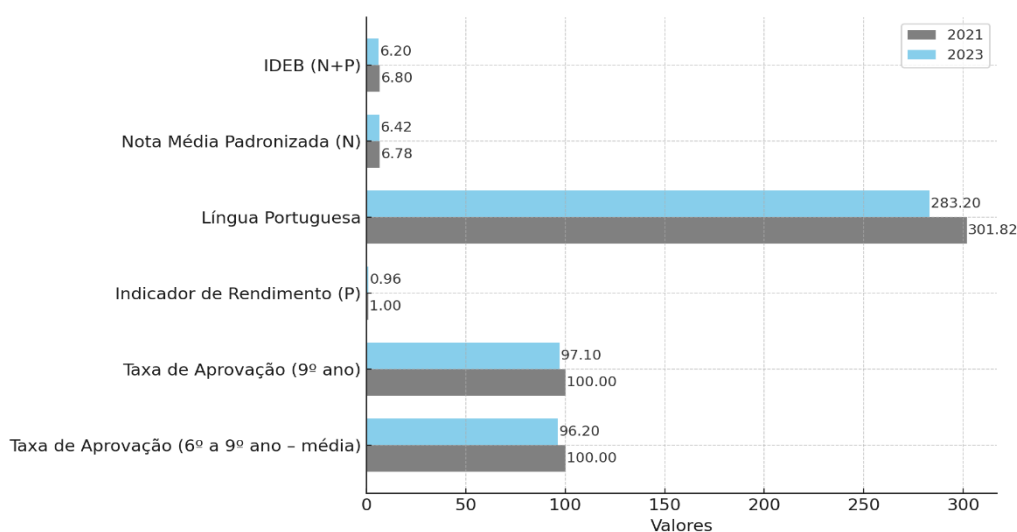


Gráfico organizado pela autora com base no dados do IDEB disponibilizados pelo INEP e publicados nos Boletins de Desempenho 2021 e 2023

Esses dados reforçam a necessidade de intervenções pedagógicas focadas no fortalecimento da CL, como a proposta nesta pesquisa. A análise detalhada da aplicação e dos resultados da intervenção pedagógica, com foco no desempenho leitor na EEEM Ernesto Alves de Oliveira, será apresentada e discutida no Capítulo 6, consolidando a análise da eficácia da proposta.

A análise dos descritores evidenciou aspectos específicos da leitura que se mostraram mais frágeis entre os estudantes, como a identificação da tese de um texto, a inferência de informações implícitas e a relação entre elementos coesivos e coerência textual. Ao mapear essas fragilidades, foi possível planejar ações pedagógicas mais direcionadas, com foco no desenvolvimento das habilidades avaliadas nas matrizes do SAEB. Esses dados, portanto, não apenas validam a pertinência da intervenção realizada, mas também reforçam o papel da avaliação diagnóstica como instrumento orientador da prática docente. Tais evidências serão aprofundadas na seção seguinte, em que se apresenta a análise detalhada dos descritores trabalhados e os efeitos observados a partir da intervenção.

4.4 Análise dos índices do SAEB de 2021 e 2023

As avaliações em larga escala, como o SAEB, transcendem a classificação, configurando-se como um instrumento diagnóstico essencial para a educação brasileira. Quando seus resultados são analisados de forma desagregada (por escola e por descritor), oferecem um material valioso para a reflexão e o planejamento pedagógico.

Assim, no contexto das recentes mudanças curriculares, o alinhamento das matrizes de avaliação do SAEB à Base reforçou a importância de avaliar habilidades leitoras mais complexas e alinhadas às demandas do século XXI. A BNCC, ao conceber o leitor como um sujeito ativo que interage criticamente com uma diversidade de textos e gêneros em diferentes mídias, influenciou diretamente a forma como a competência leitora é compreendida e, conseqüentemente, avaliada.

A análise dos índices dos resultados do SAEB de 2021 e 2023 apontam que os estudantes do 9º ano demonstram a fragilidade na capacidade de ir além da compreensão literal, evidenciando competências básicas, como: reconhecer dados implícitos e inferir o posicionamento do autor mesmo quando não está explicitamente declarado (D7), articulando diferentes pistas textuais. Bem como, de analisar a estrutura argumentativa e compreender a organização dos argumentos e sua função na defesa da tese (D8), avaliando a consistência e a relação entre as partes. Isso também pode ser observado na dificuldade de conectar texto e contexto e relacionar os elementos textuais (tese, argumentos) com o contexto de produção, circulação e recepção, fundamental para uma leitura crítica.

Portanto, a análise dos resultados do SAEB, conforme a proposta desta pesquisa, não se limita a constatar o desempenho geral. Pelo contrário, busca detalhar as dificuldades em habilidades específicas, como as dos Descritores 7 e 8, à luz do referencial teórico da leitura, das DCNs e do delineamento da própria avaliação. Os dados do SAEB que indicam fragilidades nesses descritores fornecem um direcionamento preciso para a ação pedagógica.

Utilizar o SAEB como ferramenta diagnóstica implica transformar esses dados em informações úteis para a prática em sala de aula, subsidiando a elaboração e o ajuste de intervenções que visem diretamente o desenvolvimento das habilidades identificadas como lacunas. Embora o SAEB, em sua aplicação em larga escala, não seja primariamente um instrumento de avaliação formativa, a análise pedagógica de seus resultados por parte das escolas pode - e deve - adquirir esse caráter formativo, orientando

o ensino e a aprendizagem de forma mais direcionada e eficaz (Marcuschi, 2004). Ao apontarem dificuldades específicas nos Descritores 7 e 8, os resultados oferecem um roteiro preciso para que professores e gestores possam planejar e implementar estratégias que atuem pontualmente nessas fragilidades, promovendo um desenvolvimento mais efetivo da competência leitora.

Ainda, Hoffmann (2003), que ressalta que avaliar é, também, promover reflexão crítica sobre o processo de aprender. Desse modo, o SAEB revela-se uma ferramenta de diagnóstico central para compreender o desenvolvimento da competência leitora. A análise de seus resultados, especialmente aqueles referentes a descritores como o D7 (identificar a tese ou ponto de vista) e o D8 (estabelecer relação entre tese e argumentos), adquire particular relevância sob a ótica da Base Nacional, que preconiza uma leitura mais crítica e aprofundada de textos argumentativos e opinativos. As evidências em larga escala frequentemente apontam para desafios no domínio dessas habilidades por parte dos estudantes.

Neste contexto, torna-se pertinente investigar como essas fragilidades se manifestam no cenário local, na realidade específica das escolas municipais de Santa Cruz do Sul/RS, utilizando os dados públicos mais recentes disponíveis do SAEB (edições de 2021 e 2023). A análise detalhada do desempenho dos estudantes deste recorte nos Descritores 7 e 8, permitirá identificar as lacunas de aprendizagem particulares enfrentadas por esses alunos. Essa análise diagnóstica local não é um fim em si mesma, mas constitui o ponto de partida e o embasamento empírico para a concepção e justificativa da proposta de intervenção pedagógica.

Essa intervenção, cujos detalhes e resultados serão analisados no Capítulo 6, visa atuar precisamente nas habilidades leitoras identificadas como fragilidades a partir do diagnóstico do SAEB em Santa Cruz do Sul/RS, buscando contribuir de forma prática para a melhoria do ensino da leitura na região. Os dados, de domínio público, foram coletados na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2025), por meio da consulta aos resultados de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com acesso individualizado por unidade de ensino, mediante o uso do respectivo código da escola. Esses resultados subsidiaram a etapa diagnóstica da pesquisa, permitindo identificar os descritores com maior índice de erro e, com base nisso, propor uma intervenção alinhada às necessidades reais dos estudantes, buscando contribuir de forma prática para a melhoria do ensino da leitura na região.

4.5 Críticas e Limitações das Avaliações em Larga Escala

Embora as avaliações em larga escala, como SAEB, sejam reconhecidas por seu potencial diagnóstico e por subsidiarem a formulação de políticas públicas educacionais, é fundamental que seja acompanhada de uma compreensão crítica de suas inerentes limitações. A literatura especializada aponta diversos aspectos que merecem atenção ao se interpretar e utilizar os resultados desses instrumentos.

A pressão por bons resultados pode levar a práticas pedagógicas denominadas *ensinar para a prova (teaching to the test)*, nas quais o currículo escolar é estreitado para contemplar apenas os conteúdos e habilidades diretamente avaliados, negligenciando outros aspectos essenciais do desenvolvimento integral do estudante. Conforme apontam Bonamino e Sousa (2012), esse processo pode comprometer a qualidade da formação oferecida, uma vez que induz professores e gestores a priorizarem o desempenho nas avaliações em detrimento de uma educação mais ampla e significativa.

Outra limitação importante diz respeito à possível desconsideração de aspectos não mensuráveis do processo educacional ou à dificuldade em capturar a complexidade da competência leitora. Habilidades socioemocionais, criatividade, pensamento crítico em contextos diversos e a capacidade de colaboração são frequentemente difíceis de serem capturadas por testes padronizados de múltipla escolha.

Ademais, o contexto socioeconômico dos alunos e das escolas é um fator que exerce forte influência sobre o desempenho nas avaliações, mas que nem sempre é adequadamente ponderado na interpretação pública dos resultados. Escolas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social, por exemplo, enfrentam desafios estruturais e pedagógicos que impactam diretamente a aprendizagem e, consequentemente, as notas em exames padronizados, o que pode levar a comparações injustas.

Nesse sentido, a presente pesquisa, ao se valer dos dados do SAEB para um diagnóstico preciso das fragilidades em competências leitoras específicas (D7 e D8) e ao propor uma intervenção pedagógica que vai ao encontro dessas lacunas, busca utilizar a avaliação em larga escala de forma consciente e construtiva. Reconhecendo suas limitações, o estudo visa aprimorar o ensino-aprendizagem da leitura de forma direcionada, contribuindo para uma educação mais equitativa e eficaz, que transcenda a mera pontuação em exames.

5 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo descreve a abordagem e os procedimentos metodológicos adotados na investigação sobre a competência leitora de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. São descritos a natureza e a abordagem da pesquisa, o contexto de realização, os participantes, os instrumentos e materiais utilizados, os procedimentos de coleta e análise dos dados, bem como as garantias éticas que asseguram a validade do estudo. O objetivo central consiste em analisar o desenvolvimento da competência leitora nesse segmento da escolaridade, considerando os desafios evidenciados nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A escolha desse recorte justifica-se pelo fato de que, ao final do Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes tenham consolidado habilidades mínimas de leitura, conforme previsto nas diretrizes curriculares nacionais, demonstrando capacidade de compreender, interpretar e avaliar criticamente diferentes gêneros textuais.

A partir dessa delimitação, definem-se os objetivos que orientam o percurso investigativo, apresentados a seguir:

(a) Identificar descritores frágeis: a partir da análise dos resultados das edições de 2021 e 2023 do SAEB, busca-se identificar os descritores que evidenciam dificuldades recorrentes entre os estudantes concluintes do Ensino Fundamental no que se refere à competência leitora. Tal levantamento permite mapear com precisão os pontos críticos de aprendizagem, orientando a formulação da proposta de intervenção.

(b) Propor e testar uma intervenção pedagógica: com base nas fragilidades mapeadas, objetiva-se elaborar e aplicar uma intervenção junto à mesma população investigada, a fim de mitigar as dificuldades detectadas. A intervenção tem como foco central os descritores D7 (identificação da tese de um texto) e D8 (estabelecimento da relação entre a tese e os argumentos que a sustentam), entendidos aqui como construtos fundamentais da leitura crítica e argumentativa, indispensáveis à formação do estudante na etapa final da Educação Básica.

Dessa forma, os objetivos definidos não apenas orientam o percurso metodológico, mas também reafirmam a relevância da pesquisa para a área de ensino de leitura, na medida em que procuram articular evidências empíricas oriundas da avaliação em larga escala com práticas pedagógicas efetivas, voltadas para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora em contexto escolar.

5.1 Natureza e Abordagem: tipo de pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza diagnóstico-experimental, com abordagem predominantemente quantitativa, complementada por elementos qualitativos, como a descrição das atividades realizadas na oficina de intervenção. O caráter diagnóstico refere-se à análise inicial dos resultados das avaliações em larga escala (SAEB), visando identificar fragilidades específicas na competência leitora. Já o caráter experimental manifesta-se no delineamento com grupo experimental (GE) e grupo controle (GC), submetidos a momentos de pré-teste e pós-teste, a fim de avaliar o efeito de uma intervenção pedagógica específica.

5.2 Local

A pesquisa de campo foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Médio Ernesto Alves de Oliveira (EAO), localizada na região central do município de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. O município, com cerca de 126 mil habitantes (IBGE, 2010), situa-se no Vale do Rio Pardo, a aproximadamente 155 quilômetros de Porto Alegre, destacando-se como polo mundial da indústria fumageira.

No cenário educacional, Santa Cruz do Sul conta com 66 instituições públicas, das quais 18 pertencem à rede estadual de ensino, incluindo a EAO. Criada por Decreto em 1954, a escola atende estudantes do Ensino Fundamental e Médio, dispondo de ampla estrutura física, composta por biblioteca, laboratórios de Química, Física, Biologia e Informática, sala de robótica educacional, ginásio poliesportivo e 19 salas de aula.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (EEEM Ernesto Alves de Oliveira, 2022), a instituição tem como missão formar sujeitos capazes de transformar a sociedade em que vivem, promovendo o desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo, bem como o comprometimento com um projeto de vida pautado na socialização, humanização e inclusão. O documento constitui-se em instrumento de reflexão coletiva e de construção democrática das práticas educacionais, orientando as ações pedagógicas da escola.

A escolha da instituição deveu-se ao seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem, evidenciado pela incorporação dos indicadores do SAEB às atividades curriculares, e à sua representatividade no contexto educacional. Consideraram-se, ainda, a viabilidade de acesso e a colaboração da equipe gestora e pedagógica. A escola atendeu

aos critérios de participação nas avaliações do SAEB em 2021 e 2023 e de possuir duas turmas de 9º ano, sob regência da mesma professora.

5.3 Participantes

Esta pesquisa contou com a participação de 50 estudantes regularmente matriculados no 9º ano da EEEM Ernesto Alves de Oliveira, cuja seleção foi realizada com base em critérios específicos de inclusão e exclusão, conforme detalhado a seguir:

Quadro 5 - Critérios de Inclusão e Exclusão na pesquisa

Critérios de Inclusão	Critérios de Exclusão
Estar regularmente matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental na escola participante.	Estudantes com faltas reiteradas durante o período da intervenção.
Frequentar regularmente as aulas no período da coleta de dados.	Alunos transferidos para outra escola ou que desistiram durante a pesquisa.
Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis e o Termo de Assentimento (TALE) assinado pelo próprio estudante.	Não apresentar TCLE e/ou TALE devidamente preenchido(s) e assinado(s).
Não apresentar defasagem idade/série significativa nem laudo clínico de transtornos de aprendizagem não acompanhados pela escola.	

Fonte: Elaborado pela autora

Os 50 alunos foram divididos em dois grupos, visando à homogeneidade e comparabilidade, com base em critérios como turmas do mesmo ano escolar, sob o mesmo projeto pedagógico e com a mesma professora regente de LP. A turma 91 foi designada para o Grupo experimental (GE), enquanto a turma 92 foi definida como Grupo controle (GC). Para aumentar a robustez da pesquisa, buscou-se que ambos os grupos tivessem características demográficas e acadêmicas semelhantes, como faixa etária (entre 13 e 16 anos) e o histórico de participação nas avaliações.

Para isso, os alunos foram submetidos a um pré-teste diagnóstico de leitura (Apêndice A) composto por itens similares aos dos descritores do SAEB, para avaliar o nível inicial de competência leitora e permitir o pareamento dos grupos com base em níveis de desempenho similares. No que tange a divisão dos grupos, consideramos para o GE o número de 25 estudantes que atenderam aos requisitos básicos para participarem a pesquisa devidamente matriculados na turma 91. Este grupo participou de todas as etapas: pré-teste, oficina de intervenção pedagógica e pós-teste. Já o GC, composto pela turma

92, também com 25 estudantes, participou dos momentos de testagem (pré e pós-teste), mas não teve acesso à oficina de intervenção pedagógica.

A composição total das turmas era de 68 estudantes: 32 na turma 91 (15 meninas e 17 meninos) e 36 na turma 92 (16 meninos e 20 meninas). Deste total, 18 não se encaixaram nos critérios de inclusão e exclusão e não os dados produzidos não integraram o corpus considerado para a análise de dados. Todos os estudantes pertencem a um nível socioeconômico classificado como médio-alto (Nível 6), de acordo com o Índice Socioeconômico das Escolas (INSE, 2021).

A pesquisa também envolveu a professora de Língua Portuguesa regente das turmas, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, que contribuíram com informações qualitativas sobre os desafios e avanços na aprendizagem da competência leitora. Em suma, ambos os grupos tiveram a participação exata de 25 estudantes em cada grupo e que tiveram seus dados utilizados na análise final.

Cabe ressaltar que, à luz dos resultados obtidos com a intervenção, vislumbra-se a possibilidade de sua implementação junto à turma 92 (GC), como forma de devolutiva institucional à escola e de extensão dos benefícios aos estudantes que não participaram do processo inicial. Essa proposta ancora-se nos princípios da avaliação formativa, compreendida como processo contínuo que visa não apenas diagnosticar fragilidades, mas também promover aprendizagens significativas (PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2018). Além disso, fundamenta-se na perspectiva da intervenção pedagógica como estratégia de mediação intencional (VYGOTSKY, 2001), assegurando a construção de conhecimentos a partir das necessidades reais dos estudantes. A ampliação da experiência à turma 92 contribui, portanto, para a promoção da equidade educacional (UNESCO, 2017), garantindo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades formativas e fortalecendo o caráter coletivo do trabalho desenvolvido.

A pesquisa também contou com a participação da professora regente de Língua Portuguesa, dos coordenadores pedagógicos e da equipe gestora, que contribuíram com informações qualitativas sobre os desafios e avanços na aprendizagem da competência leitora. À luz dos resultados obtidos, vislumbra-se a possibilidade de ampliar a intervenção à turma 92 (GC), como forma de devolutiva institucional e de promoção da equidade educacional (UNESCO, 2017). Essa ampliação fundamenta-se na concepção de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2018) e na perspectiva da mediação intencional (VYGOTSKY, 2001), compreendendo o processo avaliativo como oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento coletivo.

5.4 Instrumentos e Materiais

5.4.1 Instrumento de Testagem (*Pré-teste e Pós-teste*)

A seleção dos instrumentos de pré e pós-teste foi um processo rigoroso, visando garantir sua validade e confiabilidade dos dados e o alinhamento com os objetivos da pesquisa. Para tanto, foram extraídas questões de testes simulados do SAEB formulados pela editora Moderna. As questões foram selecionadas com base nos descritores D7 e D8 do SAEB, que foram previamente identificados como os maiores déficits de competência leitora na instituição investigada. A validade de conteúdo dos testes foi aprimorada por meio de um processo de revisão e validação por especialistas na área de Língua Portuguesa (pesquisadora, professora regente e coordenadora pedagógica da EAO) e avaliação educacional, que ponderou a pertinência, clareza e adequação dos itens aos objetivos propostos e ao nível de escolaridade dos participantes. As sugestões desses especialistas foram incorporadas para refinar os instrumentos, assegurando que as questões de fato mensurassem as habilidades inferenciais visadas pela intervenção.

Após a validação das questões, o 'simulado' foi elaborado como instrumento de pré-teste e pós-teste, composto por 18 questões objetivas, de múltipla escolha e com quatro alternativas cada. Sua estrutura foi pautada nos descritores do SAEB - matrizes de referência para o 9º ano - e alinhado às expectativas de aprendizagem da competência leitora conforme a BNCC e o RCG.

O teste dispôs de textos variados, incluindo artigos de opinião, reportagens, trechos literários e gráficos informativos, refletindo a abordagem da BNCC e do SAEB na avaliação da competência leitora em diferentes gêneros que circulam na sociedade e no contexto escolar. As questões foram elaboradas considerando critérios de complexidade definidos pelos descritores do SAEB e pela BNCC, os quais estabelecem progressões de habilidades cognitivas desde a localização de informações explícitas até a análise e avaliação de argumentos em textos mais complexos. Assim, a variação de dificuldade resultou da distribuição equilibrada de itens que exigiam desde operações cognitivas básicas, como identificação de informações literais, até processos mais elaborados, como inferência, análise de argumentos e avaliação da coerência textual. Essa gradação garantiu que o instrumento contemplasse diferentes níveis de compreensão leitora e possibilitasse a observação do desempenho dos estudantes em variadas dimensões da competência leitora.

Para a correção, foram atribuídos pesos diferentes, de acordo com o descritor avaliado em cada questão. O Apêndice A detalha a identificação da composição do teste, com base nos descritores abaixo:

Quadro 6 - Identificação das questões que compõem o teste com os respectivos descritores do SAEB

Questão	Descritor (SAEB)	Habilidade Avaliada
01	D7	Identificar a tese de um texto
02	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições
03	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
04	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
05	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
06	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
07	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos sobre o mesmo tema
08	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
09	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
10	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
11	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
12	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
13	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
14	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
15	D7	Identificar a tese de um texto
16	D7	Identificar a tese de um texto
17	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
18	D4	Inferir uma informação implícita em um texto

Fonte: Organizado pela autora

O pré-teste e o pós-teste contêm as mesmas questões e os mesmos critérios de aplicação. Nesse sentido, a correção do teste dispôs da seguinte estrutura:

Quadro 7 - Peso das questões do pré-teste e pós-teste

Descritor	Peso	Quantidade de questões
D7	1,0	3
D8	0,7	3
Demais descritores	0,4	12

Fonte: Elaborado pela autora

Na primeira página da avaliação, foi registrado o nome somente o nome da turma e a data de realização do teste, além do gabarito e suas devidas instruções de preenchimento. A partir da segunda página apresentou-se o caderno de questões, devidamente numerado de um a dezoito (1 a 18). Cada questão foi devidamente identificada com o descritor do SAEB avaliado entre parênteses. O mesmo instrumento foi utilizado tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

5.4.2 Materiais das Oficinas

Com base no diagnóstico das fragilidades em competência leitora (apresentado no Capítulo 4), o material da oficina de intervenção foi desenvolvido e aplicado somente ao Grupo Experimental.

A oficina foi estruturada em dois encontros presenciais, com duração aproximada de 60 minutos cada, totalizando duas horas/aula de intervenção. As atividades foram planejadas em formato de sequência didática e integraram leitura, interpretação, análise discursiva e produção textual orientada (Apêndice B). Logo, as etapas seguiram a lógica de sequência didática, contemplando ativação de conhecimentos prévios, leitura guiada, discussão coletiva e produção textual. As estratégias inferenciais trabalhadas incluíram antecipação, inferência, confirmação e reformulação, baseadas em Solé (1998) e Koch e Elias (2006). Essa organização permitiu abordar as fragilidades diagnosticadas de maneira sistemática e intencional.

O primeiro encontro iniciou com a apresentação e contextualização da proposta, a fim de introduzir a temática e ativar o conhecimento prévio dos alunos. A oficina de intervenção foi construída com base no referencial teórico aqui ancorado e no modelo do material desenvolvido por Do Amaral (2022), em sua pesquisa de mestrado, que propôs oficinas de estratégia de leitura para estudo, abordando o construto de ideias principais.

A sequência da oficina contou com: textos argumentativos (artigos de opinião, editoriais, charges, cartas de leitor) e slides explicativos com orientações sobre estrutura do texto e identificação de ideias principais. Após cada texto abordado nos slides, foram realizadas questões de múltipla escolha e questões abertas sobre os textos lidos, bem como uma proposta de perguntas orientadoras e quadro de estratégias inferenciais (antecipação, inferência, confirmação e reformulação) para discussão.

O material foi impresso para que cada estudante pudesse acompanhar e realizar as anotações pertinentes, além de ser apresentado com a utilização de projetor multimídia.

Nas atividades de identificação da ideia principal do parágrafo, os alunos leram

textos curtos (e.g., o artigo de opinião "Falando de internet") e foram orientados a grifar a ideia principal de cada parágrafo. Após a leitura individual, eles compararam seus grifos e discutiram as interpretações. A atividade instigou a identificação das ideias principais do autor, ao sublinhar os argumentos utilizados e classificá-los como fatos, opiniões ou exemplos, e a questionar: "Qual a posição deste autor sobre o uso da internet e quais argumentos sustentam esse posicionamento?"

No segundo encontro, foram desenvolvidas atividades de interpretação global. Com base nos textos, os estudantes foram desafiados a produzir uma sentença que sintetizasse a ideia central, aplicando estratégias específicas de compreensão. A exclusão de informações triviais ocorreu quando identificaram trechos redundantes ou exemplos secundários que não contribuíam para o entendimento global do texto, deixando-os de fora da síntese. A generalização de termos foi exercitada ao substituir expressões específicas por conceitos mais amplos que representassem o conteúdo de forma condensada. Já a paráfrase foi trabalhada quando os alunos reescreveram, com suas próprias palavras, a ideia principal, reorganizando frases originais sem alterar o sentido. Esse processo permitiu que reformulassem o tema central, exercitando a capacidade de identificar e expressar a essência do texto de maneira clara e objetiva.

Ainda, foram realizadas atividades de múltipla escolha, a partir de textos lidos, como por exemplo, os exercícios sobre o texto "O internetês e a escrita". Posteriormente, responderam a questões de múltipla escolha, selecionando a alternativa que melhor expressava a ideia central do texto e justificaram oralmente suas escolhas, além de exercitarem a possibilidade de reformular a alternativa correta com suas próprias palavras. Exercício este que está alinhado a proposta de Kato (2007), cujo argumento nos permite inferir que a compreensão leitora não é automática e exige a mediação didática. Ela reforça a necessidade de ensinar explicitamente os processos envolvidos na leitura, como a identificação da tese e dos argumentos de um texto, especialmente em gêneros opinativos, para que o leitor possa interagir criticamente com o texto.

Por fim, foi realizada uma produção escrita orientada, na qual os estudantes produziram um parágrafo opinativo com o tema "Redes sociais ajudam ou atrapalham os estudos?", a fim de consolidar a aprendizagem. A construção desta estrutura foi mediada pela pesquisadora. O que corrobora com os argumentos de Solé (1998), que defende que a leitura é um processo ativo de construção de significados, que exige o uso consciente de estratégias cognitivas e metacognitivas. Ela sustenta que essas estratégias devem ser ensinadas de forma planejada, permitindo que os alunos desenvolvam autonomia leitora.

De modo geral, as atividades da intervenção foram cuidadosamente planejadas para proporcionar aos estudantes não apenas o reconhecimento das estruturas textuais argumentativas, mas também o desenvolvimento de estratégias inferenciais e metacognitivas essenciais para o desenvolvimento da competência leitora. A metodologia empregada priorizou a participação ativa dos alunos, a discussão coletiva e a aplicação prática dos conhecimentos, criando um ambiente de aprendizado dinâmico e propício para o fortalecimento da competência leitora.

A oficina de intervenção levou em conta que na etapa da pré-leitura, a ativação de conhecimento prévio e o estabelecimento de propósitos de leitura ajudam o leitor a se situar no texto, a fim de possibilitar o entendimento do contexto geral, antecipar o conteúdo e reconhecer o gênero e a intenção comunicativa do autor. Esse posicionamento inicial favorece uma leitura mais consciente, permitindo ao estudante construir sentidos de forma ativa e direcionada.

Estratégias como grifar palavras-chave, formular perguntas e localizar argumentos são fundamentais para aprofundar a compreensão leitora, permitindo que os estudantes identificassem a ideia principal do texto, estabelecessem relações entre as ideias secundárias e desenvolvessem uma leitura mais crítica e reflexiva. Na pós-leitura, as práticas de reescrita, síntese e análise crítica consolidaram o entendimento do conteúdo textual, ao favorecerem a retomada ativa das informações lidas, sua reorganização e reelaboração, em consonância com Kato (1999). O material completo da oficina está disponível no Apêndice B.

5.5 Procedimentos de Coleta

A coleta de dados ocorreu em diferentes etapas, estruturadas de acordo com o delineamento diagnóstico-experimental, a começar pela análise dos resultados agregados do SAEB das edições de 2021 e 2023 para os Anos Finais do Ensino Fundamental na área de Língua Portuguesa, com foco na região da 6ª CRE e um recorte específico na cidade de Santa Cruz do Sul/RS. Esta análise, apresentada no Capítulo 4, permitiu identificar os descritores com maiores fragilidades de aprendizagem na região, em particular os Descritores 7 e 8, que se tornaram o foco da oficina. Após, foi realizada a aplicação do Pré-teste com os alunos do GE e do GC, com o objetivo verificar o nível de competência leitora dos participantes antes da intervenção.

Após a aplicação do pré-teste, foi conduzida a oficina destinada exclusivamente

ao GE, sobre identificação de ideias principais e secundárias em diferentes textos. A oficina aconteceu durante duas horas/aula, com o intuito de estimular a análise textual, a identificação da tese e dos argumentos, e a relação entre eles, utilizando textos variados e estratégias de leitura.

Ao final do período, o mesmo instrumento de testagem - aplicado no pré-teste - foi administrado novamente a ambos os grupos, a fim de avaliar o desempenho dos participantes após a intervenção (no caso do GE) e após o período correspondente (no caso do GC), permitindo comparar a evolução da competência leitora nos dois grupos.

5.6 Análise de Dados

Os resultados coletados nos momentos de pré-teste e pós-teste foram quantificados (pontuação obtida pelos alunos no instrumento) e organizados em um banco de dados. Para comparar o desempenho do Grupo experimental e do Grupo controle e verificar o efeito da intervenção, foi utilizada a Análise de Variância com Medidas Repetidas (ANOVA). Esse teste estatístico é apropriado para analisar a variação nos resultados de um mesmo grupo (medidas repetidas — pré e pós-teste) e comparar essa variação entre diferentes grupos, neste caso GE e GC. A análise buscou verificar se houve uma melhora significativa no desempenho do GE, em virtude da intervenção, em comparação com o GC.

As análises estatísticas foram realizadas utilizando o software JASP. Foram consideradas análises descritivas (médias, desvios padrão) e inferenciais (ANOVA) para a interpretação dos resultados. Optou-se pela ANOVA de medidas repetidas por possibilitar a comparação entre médias em dois momentos (pré e pós-teste) e entre dois grupos (GE e GC), além de avaliar se houve interação entre grupo e tempo, como sugerem Tabachnick e Fidell (2013), a ANOVA de medidas repetidas é indicada quando os mesmos participantes são avaliados em diferentes momentos ou condições.

5.7 Garantias éticas da Pesquisa

Para a execução deste estudo, foram rigorosamente observados os cuidados éticos preconizados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pela Resolução nº 510/2016 do CNS, em conformidade com o *Manual de Ética em Pesquisa com Seres Humanos*. O projeto de pesquisa, juntamente com o Termo de Assentimento

Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo C), destinado aos participantes menores de idade, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo D), destinado aos pais e/ou responsáveis legais, foi devidamente elaborado e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), por meio da Plataforma Brasil. A escola participante também forneceu autorização formal para a realização do estudo.

Entretanto, devido aos prazos institucionais e aos cronogramas previamente estabelecidos para a finalização desta dissertação, a autorização formal do CEP não foi obtida em tempo hábil antes do início da intervenção. Reconhece-se, neste ponto, a responsabilidade da pesquisadora pela não observância do tempo necessário à tramitação completa da documentação junto ao Comitê de Ética, o que impossibilitou a obtenção da aprovação formal no prazo exigido. Ainda assim, todas as etapas da pesquisa seguiram rigorosamente os princípios éticos previstos, incluindo o recolhimento do assentimento dos estudantes e do consentimento de seus responsáveis legais, garantindo a proteção, a confidencialidade e o respeito aos participantes.

A participação dos estudantes e/ou de seus representantes legais foi voluntária e condicionada à concordância e assinatura dos termos TCLE e TALE, os quais asseguram a preservação da identidade dos participantes e a confidencialidade das informações coletadas. Os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins científicos vinculados a este projeto de pesquisa.

Os resultados do estudo poderão ser divulgados em seminários, simpósios, fóruns e publicações científicas, sempre sem identificação dos participantes. Todos os envolvidos terão acesso aos resultados finais, caso desejem. Ressalta-se que este trabalho integra a pesquisa intitulada “Competência Leitora no Ensino Fundamental: Um estudo diagnóstico-experimental no 9º ano, informado pelos resultados do SAEB 2021 e 2023, em uma escola da rede pública estadual em Santa Cruz do Sul/RS”, conduzida pela pesquisadora Professora Graziela Maria Lazzari.

Por fim, este capítulo apresentou o delineamento metodológico da pesquisa, descrevendo sua natureza, o local e os participantes, os procedimentos de coleta de dados, os instrumentos e materiais utilizados, bem como o método de análise. A opção por um estudo diagnóstico-experimental com abordagem quantitativa visa produzir evidências empíricas sobre a eficácia da intervenção pedagógica voltada às fragilidades leitoras identificadas a partir dos dados do SAEB. O capítulo seguinte apresentará a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados obtidos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo dedica-se à apresentação e à discussão dos resultados da pesquisa, que buscou propor e testar, na mesma população, uma intervenção para mitigar as dificuldades em leitura detectadas nos resultados do SAEB 2021 e 2023, a saber, identificação da tese de um texto e relação entre tese e os argumentos que a sustentam, a fim de responder à pergunta de pesquisa principal: 'Qual o impacto de uma intervenção pedagógica baseada nos resultados do SAEB no desenvolvimento da competência leitora de estudantes do Ensino Fundamental?'.

A eficiência da intervenção foi medida por meio de pré-teste e pós-teste a fim de verificar se houve diferenças de desempenho entre os Grupos Experimental e Controle. Para a análise dos dados, utilizou-se a ANOVA para Medidas Repetidas, técnica estatística paramétrica que testa a significância das diferenças entre médias de dois ou mais grupos (Hair et al., 2009). A discussão subsequente integrará esses resultados com o referencial teórico da psicolinguística da leitura, os dados de avaliação em larga escala do SAEB (2021 e 2023), e as DCNS, contextualizando o impacto da intervenção proposta no cenário educacional e suas implicações para a prática pedagógica. O capítulo encerra com uma análise qualitativa das questões utilizadas para avaliar os descritores D7 e D8 (pré/pós testes) e do desempenho dos estudantes nessas questões.

A seguir, apresentamos os procedimentos de inspeção dos dados e os resultados da análise quantitativa, incluindo estatísticas descritivas e a análise do efeito da intervenção - resultados da ANOVA.

6.1. Análise da Normalidade e Distribuição Gráfica

Para uma compreensão visual da distribuição dos resultados e para verificar a normalidade dos dados, foram gerados gráficos de distribuição para os resultados do pré-teste e do pós-teste, tanto do GE quanto do GC. A imagem a seguir, referente ao pré-teste, evidencia uma distribuição com leve assimetria e picos de concentração em torno dos valores 6 e 8.

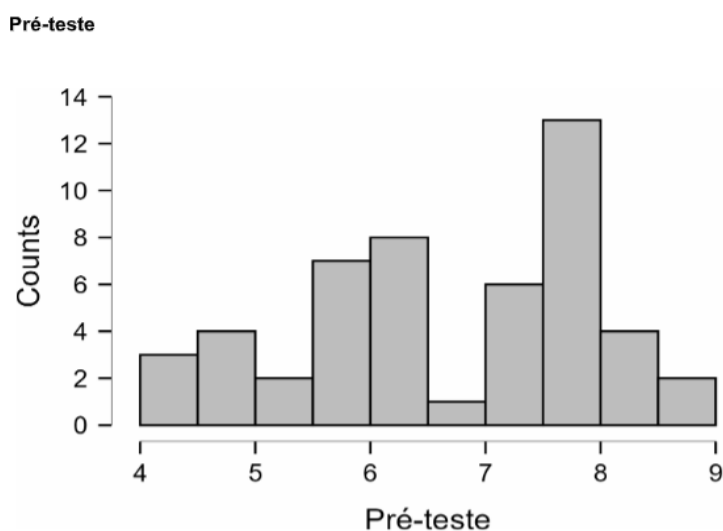
Apesar de não apresentar uma curva normal perfeita, o histograma sugere uma dispersão relativamente equilibrada, com ausência de valores extremos (outliers) e concentração dos dados no centro da escala de pontuação, o que, segundo Field (2009) e Tabachnick e Fidell (2013), pode ser considerado um indicativo de normalidade

suficiente para a aplicação de testes paramétricos, como a ANOVA de medidas repetidas.

A utilização de histogramas como recursos visuais para a verificação da normalidade é amplamente recomendada por autores como Field (2009), Dancey e Reidy (2013) e Tabachnick e Fidell (2013). Segundo esses estudiosos, a análise gráfica permite identificar tendências e desvios dos dados.

Além disso, como ressaltam Pestana e Gageiro (2014), a inspeção visual auxilia na tomada de decisão quanto à aplicação de testes paramétricos, especialmente em amostras de tamanho moderado, como a utilizada neste estudo. A análise gráfica, portanto, reforça a adequação do uso da ANOVA com medidas repetidas nas etapas posteriores da pesquisa.

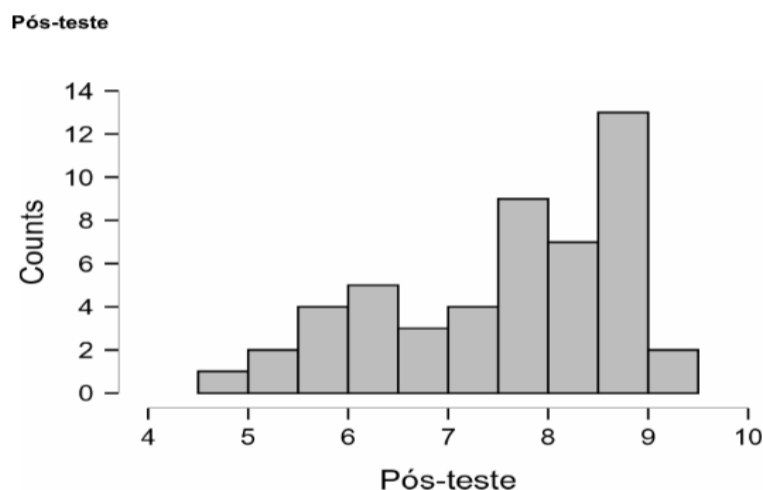
Gráfico 5 - Distribuição dos Resultados gerais no Pré-teste (GE e GC)



Fonte: Elaboração com base nos dados da pesquisa, JASP (2025).

Já no gráfico a seguir, observa-se que a distribuição dos resultados de ambos os grupos se aproxima de uma distribuição normal, com uma leve assimetria negativa. Isso indica uma concentração maior de resultados acima da média. Essas assimetrias observadas corroboram com a distribuição visualizada nos histogramas, com o Grupo experimental mostrando uma assimetria negativa mais acentuada no pós-teste, indicando uma maior concentração de notas altas.

Gráfico 6 - Distribuição dos Resultados Gerais no Pós-teste (GE e GC)



Fonte: Elaboração com base nos dados da pesquisa, JASP (2025).

Os resultados do pós-teste revelam uma distribuição assimétrica à esquerda, com acúmulo de pontuações mais altas, especialmente nos valores 8 e 9. Essa concentração de dados nas faixas superiores sugere um ganho expressivo de desempenho após a intervenção aplicada, no GE. Embora a distribuição não siga uma curva normal perfeita, não há presença evidente de outliers, e a forma geral da curva ainda permite considerar a aplicação de testes paramétricos, conforme argumentam Tabachnick e Fidell (2013).

Pestana e Gageiro (2014), ressaltam que é comum que dados de pós-teste em estudos interventivos apresentem certo grau de assimetria, principalmente quando os efeitos da intervenção se mostram positivos, levando a um acúmulo de pontuações mais altas. Ainda assim, a consistência da dispersão e a ausência de distorções maiores sustentam a adequação dos pressupostos para a análise estatística adotada neste estudo.

6.2 Resultados

6.2.1 Estatísticas descritivas

Para uma compreensão inicial do desempenho dos grupos, a apresentação de estatísticas descritivas é fundamental em estudos com abordagem quantitativa e experimental. Conforme destaca Creswell (2014), esse tipo de análise permite caracterizar os grupos participantes e observar, de forma preliminar, possíveis efeitos decorrentes de intervenções aplicadas. Nesse sentido, a Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas referentes aos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste pelo GE e GC.

Tabela 1 - Estatísticas Descritivas dos Grupos Experimental e Controle

Estatística	Pré-teste – Experimental	Pré-teste – Controle	Pós-teste – Experimental	Pós-teste – Controle
Média (Mean)	6.624	6.896	8.512	6.784
Desvio Padrão (Std. Deviation)	1.276	1.348	0.440	1.049
Assimetria (Skewness)	-0.199	-0.424	-0.611	0.228
Curtose (Kurtosis)	-1.292	-0.887	-0.297	-0.195
Mínimo	4.400	4.400	7.600	4.800
Máximo	8.400	8.800	9.200	8.800

Fonte: Elaboração com base nos dados da pesquisa, JASP (2025).

A análise das estatísticas descritivas revela tendências importantes. No pré-teste, as médias dos GE (6.624) e GC (6.896) eram muito próximas, indicando uma similaridade inicial entre eles. No entanto, no pós-teste, o primeiro exibiu um aumento notável em sua média (8.512), enquanto a média Controle teve uma leve redução (6.784). Essa diferença no padrão de mudança entre os grupos já sugere um impacto positivo da intervenção. Aliás, a expressiva elevação da média no Grupo experimental indica não apenas melhora individual, mas um ganho coletivo de desempenho, o que reforça a efetividade da oficina pedagógica aplicada. Esse avanço vai ao encontro dos objetivos da pesquisa, por meio de práticas intencionais e fundamentadas. A estabilidade ou ligeira queda no desempenho do GC, por sua vez, reforça o papel da intervenção como fator determinante para a melhoria observada, uma vez que ambos os grupos estavam inseridos no mesmo contexto escolar e participaram das mesmas atividades curriculares regulares, diferindo apenas pela aplicação da oficina com o GE.

Essa melhora expressiva no desempenho médio do grupo submetido à oficina, estruturada a partir da identificação de dois dos descritores nos quais os estudantes tiveram pior desempenho, aponta para um avanço na competência leitora em geral e, em particular, nas dimensões inferencial e argumentativa da leitura, tal como discutido por Solé (1998) e Kintsch (1988), que ressaltam a importância da construção ativa do sentido global do texto por meio de processos inferenciais. A evolução nos dados também é respaldada por Field (2009), que destaca o papel das estatísticas descritivas na identificação preliminar de padrões de desempenho entre grupos em pesquisas

experimentais, já que esses dados reforçam o impacto positivo da intervenção pedagógica desenvolvida.

A redução do desvio padrão no GE (de 1,276 no pré-teste para 0,440 no pós-teste) sinaliza não apenas uma elevação no desempenho médio, mas também uma maior homogeneidade entre os estudantes após a intervenção. Isso reforça a hipótese de que a aplicação sistemática de estratégias de leitura, tais como antecipação, inferência, verificação de hipóteses e automonitoramento, conforme proposto por Leffa (1996), contribuiu para um desenvolvimento mais uniforme das habilidades leitoras.

Kintsch e Van Dijk (1978) sustentam que a leitura envolve a formulação ativa de inferências para conectar argumentos e identificar a ideia principal do texto – habilidades que a intervenção se propôs a desenvolver. Logo, a melhora nos escores médios do GE estão atreladas ao reflexo do fortalecimento desses processos cognitivos.

Os valores de assimetria e curtose também corroboram com esses resultados. Todavia, a assimetria negativa no GE no pós-teste (-0,611) aponta para uma concentração dos resultados nas pontuações mais altas, enquanto os valores de curtose próximos de zero (-0,297) indicam uma distribuição normalizada, o que valida o uso da ANOVA de medidas repetidas como técnica estatística adequada para este tipo de análise, conforme recomenda Field (2009). Esses indicadores estatísticos reforçam a confiabilidade dos achados e sustentam a conclusão de que a intervenção pedagógica produziu efeitos significativos sobre a competência leitora dos estudantes.

Por fim, o contraste entre os grupos evidencia a eficácia da proposta interventiva aplicada ao GE. Enquanto o GC não apresentou ganhos significativos, o GE demonstrou avanços mensuráveis e coerentes. Os dados quantitativos, portanto, dialogam com o referencial teórico adotado, ao evidenciarem que a leitura compreensiva, inferencial e crítica, conforme exigida pelos descritores do SAEB, pode ser efetivamente desenvolvida por meio de práticas pedagógicas informadas por dados de avaliações em larga escala e fundamentadas pelas diretrizes curriculares vigentes.

Nesse mesmo sentido, Gatti (2021) destaca que a análise dos resultados das avaliações externas deve ir além da mensuração de desempenho, funcionando como instrumento formativo para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, a leitura dos dados, como a aqui realizada, permite ressignificar a ação docente e orientar intervenções mais precisas.

Ribeiro (2019) e Coscarelli (2019) reforçam que as avaliações precisam considerar não apenas a decodificação e a compreensão literal, mas também as práticas

de leitura situadas e multimodais, que ampliam o conceito de competência leitora na contemporaneidade. Isso implica compreender que o avanço observado no grupo experimental não se limita a um ganho de pontuação, mas reflete o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas mais amplas.

Além disso, em consonância com Rojo e Moura (2012), entende-se que o trabalho com leitura deve promover múltiplos letramentos — críticos, digitais e sociais —, favorecendo a participação ativa dos alunos como sujeitos produtores de sentido. Essa perspectiva amplia a interpretação dos resultados quantitativos, evidenciando que o progresso observado decorre não apenas de um ensino sistemático de estratégias, mas também da inserção dos estudantes em práticas significativas de leitura.

Finalmente, Gabriel (2014) ressalta que a formação de leitores críticos e proficientes exige uma mediação docente deliberada, centrada na compreensão da leitura como prática sociocognitiva e discursiva. Assim, os resultados desta pesquisa, sobretudo os avanços observados no GE, estão ancorados em um referencial teórico sólido e convergente, que reconhece a leitura como um processo complexo e passível de ser desenvolvido por meio de intervenções pedagógicas fundamentadas, como a oficina proposta, em consonância com as DCNs.

6.2.2 ANOVA de medidas repetidas

A opção pela ANOVA de medidas repetidas justifica-se pela natureza dos dados, que envolvem a comparação do desempenho dos mesmos participantes em dois momentos distintos (pré-teste e pós-teste). Segundo Tabachnick e Fidell (2013), essa técnica é especialmente apropriada para identificar mudanças ao longo do tempo e diferenças entre grupos, controlando a variabilidade individual e aumentando a sensibilidade da análise a efeitos reais de intervenção (Field, 2009).

Assim, a fim de propor e testar, na mesma população, uma intervenção para mitigar as dificuldades detectadas, foi conduzida uma ANOVA de medidas repetidas 2 (Grupo: Experimental vs. Controle) x 2 (Teste: Pré-teste vs. Pós-teste) utilizando o software JASP, um programa de código aberto para análises estatísticas desenvolvido pela Universidade de Amsterdam. Os resultados revelam uma interação estatisticamente significativa entre "Grupo" e "Teste", $F(1, 24) = 30.612$, $p < .001$) Conforme o Manual JASP (2025 p.91), o tamanho do efeito, avaliado pela Eta Parcial Quadrada ($\eta^2 = 0.201$), é considerado médio, indicando que o efeito do momento da avaliação (pré e pós-teste) foi diferente para o Grupo experimental em comparação com o Grupo controle,

demonstrando o impacto positivo da intervenção.

Além disso, observou-se um efeito principal estatisticamente significativo do fator "Grupo" sobre o desempenho na competência leitora, $F(1, 32.470) = 9.793$, $p = 0.005$. O tamanho do efeito ($\eta^2 = 0.107$) é considerado médio, indicando uma diferença geral significativa no desempenho entre o GE e o GC, independentemente do momento da avaliação. Houve também um efeito principal estatisticamente significativo do fator "Teste" (momento da avaliação) sobre o desempenho na competência leitora, $F(1, 14.326) = 33.025$, $p < 0.001$. O tamanho do efeito ($\eta^2 = 0.159$) é considerado grande, segundo o Manual JASP, sugerindo uma mudança significativa no desempenho geral dos alunos entre o pré-teste e o pós-teste, reforçando a validade do instrumento de avaliação.

A significância da interação entre Grupo e Teste é o achado mais importante, pois ela confirma que a intervenção pedagógica teve um impacto positivo no GE (em comparação com o GC, que não participou das oficinas). Este padrão de resultados evidencia que a intervenção contribuiu para a melhoria do desempenho na competência leitora especificamente neste grupo. Além disso, é importante ressaltar que tal variação significativa no desempenho foi alcançada em um período relativamente breve de intervenção o que, aliado ao grande tamanho do efeito observado para a interação ($\eta^2 = 0.201$), sugere um considerável potencial de impacto da metodologia proposta.

Esses resultados confirmam que a intervenção pedagógica teve um impacto estatisticamente significativo sobre o desempenho do GE, validando a eficácia da oficina como estratégia para o desenvolvimento da competência leitora. Em consonância com os pressupostos de Kintsch (1988) e Solé (1998), o aprimoramento observado pode ser atribuído ao fortalecimento de processos cognitivos envolvidos na compreensão inferencial e argumentativa da leitura. Assim, os achados quantitativos apresentados nesta seção constituem evidências empíricas do impacto positivo da intervenção proposta, fornecendo suporte para as análises qualitativas discutidas na próxima subseção.

6.3 Análise qualitativa

O instrumento de testagem utilizado tanto na etapa de pré-teste (antes da intervenção pedagógica) quanto na de pós-teste (após a intervenção) teve como objetivo avaliar diversos aspectos da compreensão leitora dos estudantes. Entre os descritores analisados, destacam-se o Descritor D7, que trata da identificação da tese ou ponto de vista do autor em um texto, e o Descritor D8, que avalia a distinção entre fatos e opiniões.

Esta seção é dedicada a uma análise qualitativa do desempenho dos estudantes especificamente nas questões associadas a esses dois descritores, a fim de compreender como a intervenção pedagógica influenciou sua capacidade de interpretar, argumentar e refletir criticamente sobre os textos lidos.

6.3.1 Análise das questões que avaliam o Descritor 7

Este capítulo marca uma nova etapa da análise da pesquisa, voltada à compreensão qualitativa do desempenho dos estudantes em dois descritores específicos da matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB: D7, que avalia a identificação da tese ou ponto de vista do autor em um texto, e D8, que examina a capacidade de distinguir fatos de opiniões. Trata-se de um aprofundamento necessário, uma vez que esses descritores se alinham diretamente aos objetivos centrais da intervenção proposta nesta pesquisa, voltada ao fortalecimento da competência leitora em sua dimensão crítica e argumentativa.

Dando continuidade à investigação dos efeitos da intervenção pedagógica sobre o desempenho leitor dos estudantes, esta seção dedica-se à análise qualitativa das questões diretamente relacionadas aos descritores D7 (identificar a tese de um texto) e D8 (diferenciar as partes principais e secundárias de um texto). A proposta é examinar, de forma detalhada, como os participantes responderam a cada item do instrumento de testagem, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, buscando evidenciar indícios de evolução na competência leitora. Optou-se por essa abordagem com o objetivo de ilustrar com maior clareza os avanços observados, bem como as persistências de dificuldades específicas, oferecendo subsídios para reflexões sobre os impactos e os limites da intervenção realizada. As questões são exploradas individualmente, considerando-se os dados de acerto e erro, os padrões de resposta e as possíveis interpretações dos estudantes frente às habilidades avaliadas.

Figura 2 - Questão número 1 – Instrumento de testagem

Questão 01 (D7)

Leia o texto abaixo e responda à questão:

O Lobo e o Cordeiro

Em um pequeno córrego, bebia água um Lobo esfomeado, quando chegou, mais abaixo da corrente de água, um Cordeiro, que começou também a beber. O Lobo olhou com os olhos sanguinários e, arreganhando os dentes, disse:

– Como ousas turvar a água onde bebemos? O Cordeiro respondeu com humildade:

– Eu estou abaixo de onde bebes e não poderia sujar a tua água. O Lobo, mostrando-se mais raivoso, tornou a falar:

– Por isso, tens que praguejar? Há seis meses teu pai também me ofendeu! Respondeu o Cordeiro:

– Creio que há um engano, porque eu nasci há apenas três meses, então não havia nascido e, por isso, não tenho culpa.

O Lobo replicou:

– Tens culpa pelo estrago que fizeste pastando em meu campo. Disse o Cordeiro:

– Isso não parece possível, porque ainda não tenho dentes.

O Lobo, sem mais razões, saltou sobre o Cordeiro e o comeu.

Joseph Shafan (Adaptação).

As Fábulas de Esopo. Baseado na edição em língua portuguesa: Fábulas de Esopo - com aplicações morais a cada fábula. Paris: Typographie de Pillet Fils Ainé, 1848. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000378.pdf[http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000378.pdf]. Acesso em: 1 jun. 2022.

Com base na narrativa da fábula "O Lobo e o Cordeiro", podemos inferir que:

A) O Lobo estava procurando um pretexto para atacar o Cordeiro.
 B) O Cordeiro realmente perturbou o Lobo intencionalmente.
 C) O Lobo estava disposto a resolver pacificamente o problema com o Cordeiro.
 D) O Cordeiro estava ciente das intenções do Lobo desde o início.

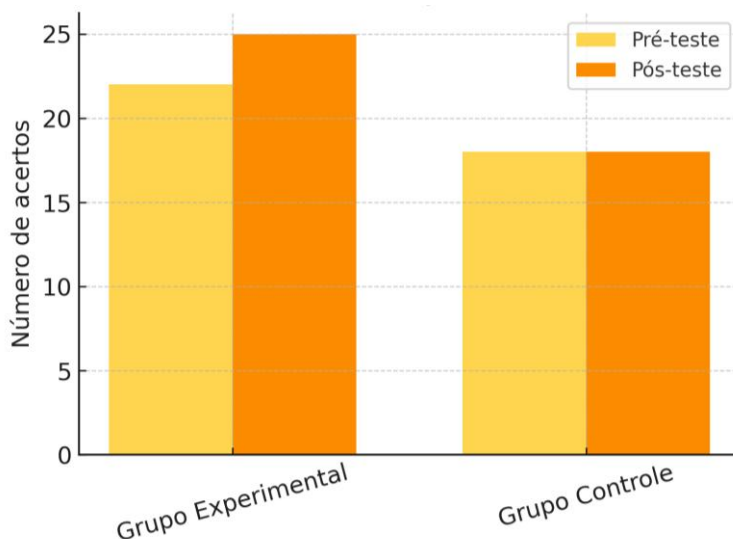
Fonte: Instrumento de testagem – Apêndice A (2025)

O descritor D7 avalia a capacidade do estudante de identificar a tese ou o ponto de vista do autor em um texto. Na questão analisada, extraída da fábula O Lobo e o Cordeiro, espera-se que o aluno compreenda, por inferência, que o Lobo utiliza argumentos infundados como pretexto para justificar uma ação violenta premeditada. A alternativa correta (A) — "O Lobo estava procurando um pretexto para atacar o Cordeiro." — exige que o leitor perceba a ironia e a crítica embutidas na moral da fábula, indo além da superfície textual.

Os resultados indicam que, no GE, dos 25 estudantes, apenas 3 erraram essa questão no pré-teste. No pós-teste, todos os alunos do GE acertaram, evidenciando um aprimoramento na capacidade de leitura inferencial e na identificação do ponto de vista implícito no texto. Destaca-se, por exemplo, o desempenho de quatro estudantes que inicialmente assinalaram respostas incorretas (B ou C) e, após a intervenção, passaram a marcar a alternativa correta. Já no GC, embora uma maioria já apresentasse respostas corretas no pré-teste, observou-se certa oscilação nas respostas no pós-teste. Dois alunos que haviam acertado por exemplo, passaram a escolher alternativas incorretas.

O gráfico 7 ilustra o desempenho do GE e do GC na questão 01, que mensura o D7, comparando os acertos e erros no pré-teste e no pós-teste.

Gráfico 7 - Resultado de Desempenho na Questão 1 nas testagens



Fonte: Elaboração com base nos dados da pesquisa (2025)

Houve melhora expressiva do GE após a intervenção, enquanto o GC apresenta leve oscilação negativa. Esse padrão, aliado à estabilidade das demais respostas, reforça o papel da intervenção pedagógica no desenvolvimento da competência leitora inferencial, em especial no que se refere à compreensão de posicionamentos e intenções de personagens ou narradores. Esses dados reforçam a eficácia da intervenção no fortalecimento das habilidades previstas pelo descritor D7, que é considerado fundamental na leitura crítica, conforme apontam autores como Solé (1998) e Koch e Elias (2016), ao enfatizarem a importância da construção ativa de inferências e da decodificação de sentidos implícitos no texto.

Já a questão de número 15 explora a habilidade de o estudante identificar a tese de um texto opinativo, no caso, um trecho do artigo “Pediria meio pão e um livro”. O texto apresenta a solidariedade como valor central para a construção de uma sociedade mais justa e crítica ao sistema capitalista ultraliberal. A alternativa correta (D) – “*princípio de sociedade mais fraterna, humana e rebelde*” – sintetiza a tese do autor e exige que o leitor reconheça a intenção argumentativa do artigo.

Figura 3 - Questão número 15 - Instrumento de testagem

Questão 15 (D7)

Solidariedade passou a ser a palavra-chave – como valor e princípio que antecipa a possibilidade de um novo tempo, mais fraterno, humano e rebelde. Solidariedade como fundante de um projeto político, como resistência ativa ou “que-fazer” orgânico, como crítica teórica às ideias dominantes da sociedade capitalista ultraliberal, baseada em desejos em vez de necessidades.

Expressão Popular: “Pediria meio pão e um livro”. Brasil de Fato, São Paulo, 2021. Opinião, leitura. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/12/17/artigo-expressao-popular-pediria-meio-pao-e-um-livro>. Acesso em: 23 abr. 2022.

A tese do artigo consiste em defender a solidariedade como:

- A) projeto de violência e rebeldia humana.
- B) norteadora de um projeto social conservador.
- C) dominadora do movimento capitalista ultraliberal.
- D) princípio de sociedade mais fraterna, humana e rebelde.

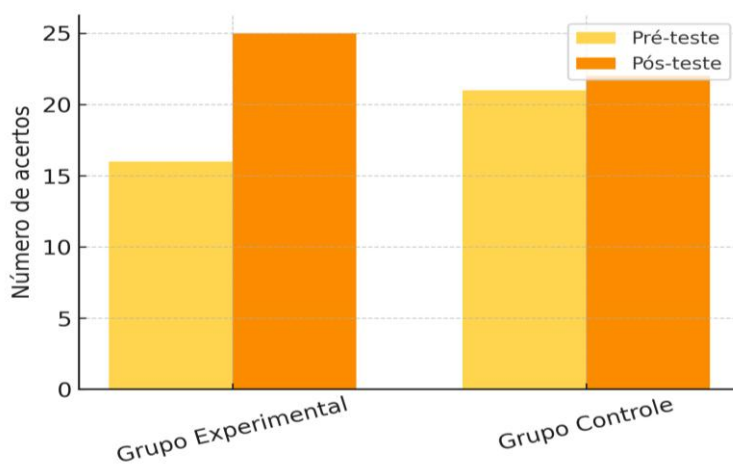
Fonte: Instrumento de testagem – Apêndice A

Já na Questão 15, o fragmento abordado trata da solidariedade como valor fundamental para uma sociedade mais fraterna, humana e crítica ao modelo capitalista ultraliberal. A alternativa correta, D, demanda do leitor a compreensão da tese subjacente ao posicionamento do autor, o que exige leitura inferencial e domínio dos elementos argumentativos.

Os dados revelam que, no GC, o número de acertos passou de 16 no pré-teste para 25 no pós-teste, o que representa um crescimento relevante. No GC os acertos oscilaram levemente de 21 para 22, indicando manutenção do desempenho anterior. O gráfico 7 ilustra essa diferença, evidenciando o impacto direto da intervenção sobre a capacidade dos estudantes de identificar a tese em textos argumentativos.

Esses resultados apontam que as atividades desenvolvidas, com foco na leitura crítica e na explicitação da tese em gêneros opinativos, contribuíram significativamente para a aprendizagem dos estudantes do GE. Tais dados reforçam a pertinência das estratégias didáticas adotadas, alinhadas à proposta de ensino da leitura como prática social e ao desenvolvimento da autoria e da argumentação, conforme defendem Antunes (2003) e Marcuschi (2010).

Gráfico 8 - Desempenho dos estudantes na Questão 15



Fonte: Elaboração com base nos dados da pesquisa (2025)

Esse contraste evidencia que a oficina contribuiu de maneira efetiva para o fortalecimento da competência leitora inferencial, especialmente no que tange à compreensão do posicionamento explícito do autor em textos argumentativos, à luz de Kleiman (1998). Seguindo o mesmo descritor, a questão 16, neste caso, um excerto extraído do artigo *"Pediria meio pão e um livro"*, publicado pelo Brasil de Fato, exige do leitor a capacidade de reconhecer a ideia central defendida pelo autor, a partir de inferências e da leitura crítica do texto. A alternativa correta (B) exige atenção ao tom do texto e ao vocabulário que critica ideologias dominantes, o que implica ir além da leitura literal.

Figura 4 - Questão número 16 - Instrumento de testagem

Questão 16 (D7)

Voluntários transformam tecidos usados em roupas para crianças carentes do Brasil e da África

Pano, agulha e disposição. É isso que os cerca de 30 voluntários de Curitiba utilizam para transformar simples tecidos antigos em roupas para crianças carentes do Brasil e também de outros lugares. Eles já fizeram entregas em Porto da Folha (SE), Chapadinha (MA) e em Moçambique, na África. O projeto já beneficiou mais de 500 crianças. Tudo começou em 2016, quando a farmacêutica Carla Gabardo, de 54 anos, viu, em um programa de televisão, uma senhora dos Estados Unidos que criava vestidos para crianças a partir de fronhas e doava.

FILIPPIN, Natália. G1 Paraná RPC, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2019/05/17/voluntarios-transformam-tecidos-usados-em-roupas-para-criancas-carentes-do-brasil-e-da-africa.ghtml>. Acesso em: 30 abr. 2022.

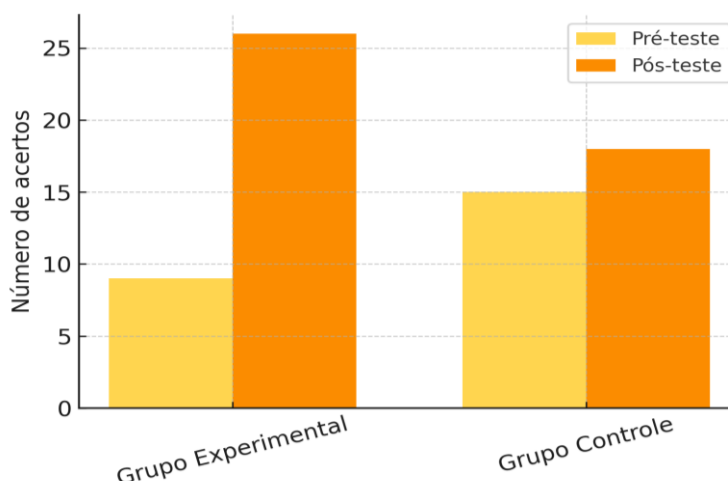
A ideia principal do texto é:

- A) Informar que precisam de ajuda para confeccionar roupas;
- B) Mostrar que existem pessoas boas e que ajudam os outros;
- C) Destacar um projeto que beneficia mais de 500 crianças com roupas.
- D) Resgatar a importância de se fazer doações.

Fonte: Instrumento de testagem – Apêndice A

No Grupo Experimental, observou-se um avanço significativo após a intervenção pedagógica. No pré-teste, apenas 9 dos 25 alunos selecionaram a resposta correta. No entanto, no pós-teste, esse número saltou para 25, revelando um progresso expressivo na capacidade de identificar a tese textual. Esse resultado evidencia, novamente o impacto positivo da intervenção.

Gráfico 9 - Desempenho dos estudantes na questão 16



Fonte: Elaboração com base nos dados da pesquisa (2025)

No GC a evolução foi menos expressiva. No pré-teste, 15 alunos acertaram a questão, e no pós-teste esse número subiu levemente para 18. Apesar de um pequeno avanço, os dados apontam para certa estabilidade nas competências leitoras do grupo que não participou da intervenção. Para Rojo (2004), formar leitores críticos envolve desenvolver a capacidade de inferir posicionamentos, identificar estratégias argumentativas e compreender a função social dos textos.

A análise dos resultados relacionados ao Descritor D7 demonstra de forma consistente que a intervenção pedagógica proposta teve um impacto significativo no aprimoramento da leitura crítica e argumentativa dos estudantes do GE. A progressão dos acertos nas questões analisadas evidencia um fortalecimento das habilidades inferenciais, especialmente no que se refere à identificação da tese e do ponto de vista do autor, competências essenciais para a formação de leitores autônomos e críticos.

A comparação entre os desempenhos do GE e do GC reforça essa constatação. Enquanto o GE apresentou avanços expressivos em todas as questões associadas ao D7, o GC mostrou estabilidade ou variações pouco significativas. Esse contraste evidencia o papel transformador da mediação didática intencional e orientada para a construção de

sentidos mais profundos, alinhada a uma concepção de leitura como prática social, conforme defendem autores como Solé (1998), que afirma que a leitura eficaz exige que o sujeito ultrapasse a decodificação literal e mobilize competências interpretativas complexas.

De forma complementar, Koch e Elias (2016) reforçam que a competência leitora crítica envolve "compreender o não dito, o implícito, os silêncios do texto, identificando estratégias discursivas utilizadas pelo autor para sustentar determinado ponto de vista". Por sua vez, Rojo (2004) argumenta que "formar leitores críticos implica formar sujeitos capazes de analisar e interpretar discursos, compreendendo suas relações com o contexto social e ideológico de produção". A autora ressalta o papel social do letramento crítico, orientando práticas pedagógicas que não se limitem à análise estrutural dos textos, mas que promovam reflexões mais amplas sobre ideologia, poder e linguagem.

Para reforçar essa perspectiva clássica, autores contemporâneos como Gabriel (2014), Gatti (2017), Coscarelli (2020) e Ribeiro (2021) enfatizam que a formação de leitores críticos exige mediação docente intencional, estratégias de interpretação reflexiva e a articulação da leitura com contextos sociais, culturais e digitais. Esses estudos reforçam que o desenvolvimento da competência leitora não se limita à habilidade de inferir a tese, mas também envolve a capacidade de analisar criticamente os argumentos, identificar vozes e intenções do autor e relacionar o texto a práticas socioculturais mais amplas. Assim, a progressão observada no GE não apenas confirma a eficácia da intervenção, mas também ilustra como práticas pedagógicas fundamentadas em referenciais contemporâneos podem consolidar o letramento crítico, promovendo leitores mais autônomos, conscientes e aptos a interagir reflexivamente com textos e contextos variados.

Logo, a melhoria observada no desempenho do GE, em contraste com a estabilidade do GC, reafirma a importância de intervenções planejadas com base em uma concepção de leitura como prática social, comprometida com a formação de leitores críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade. Por fim, os dados analisados reforçam a relevância de propostas pedagógicas que priorizem a leitura inferencial e a argumentação, promovendo o letramento crítico e a formação de sujeitos capazes de interagir de maneira reflexiva com os textos e com a realidade.

6.3.2 Análise das questões que avaliam o Descritor 8

Esta seção tem como objetivo analisar o desempenho dos estudantes nas questões que avaliam o Descritor 8, o qual se refere à identificação da finalidade de textos diversos.

Esse descritor integra a matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB para os anos finais do Ensino Fundamental e está diretamente relacionado à habilidade de reconhecer a intenção comunicativa presente nos gêneros textuais. A análise busca evidenciar padrões de acerto e erro entre os participantes, considerando tanto os dados do pré-teste quanto os do pós-teste, a fim de verificar avanços decorrentes da intervenção pedagógica e refletir sobre as implicações didáticas associadas ao trabalho com essa competência leitora.

A Questão 03, vinculada ao Descritor D8, propõe a leitura de uma peça publicitária da campanha “#TeCuida.RS”, promovida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul durante o período da pandemia. A imagem, acompanhada da frase de destaque “Não te entrega pro vírus”, mobiliza elementos linguísticos e visuais para orientar o cidadão quanto à adoção de comportamentos preventivos frente à Covid-19.

Figura 5 - Questão número 03 - Instrumento de testagem

Questão 03 (D8)

A figura a seguir pertence a uma campanha publicitária do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.



A #Tecuida.RS tem uma relação com o cenário vivenciado na pandemia. Aliada ao termo: Não te entrega pro vírus, seu objetivo nesse contexto é:

- A) Orientar em relação à obrigatoriedade da vacinação;
- B) Atentar às medidas para evitar o contágio pelo vírus;
- C) Informar sobre os sintomas do vírus;
- D) Conscientizar sobre a importância da vacina.

Fonte: Instrumento de testagem – Apêndice A

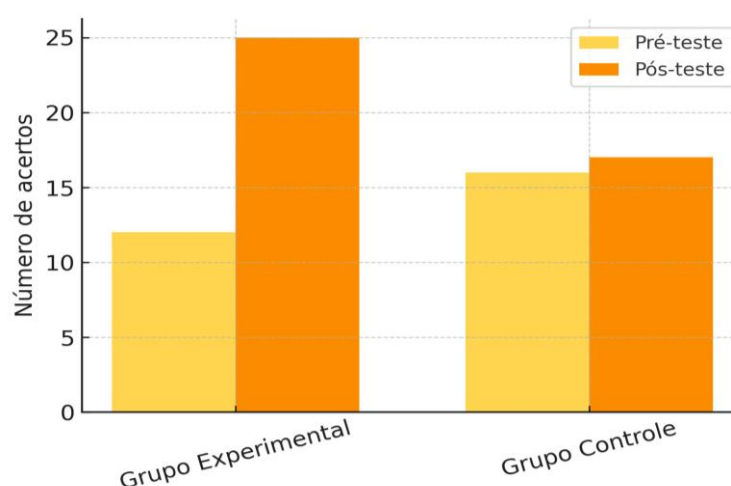
O D8 avalia a capacidade de identificar a finalidade de um texto, o que exige do leitor o reconhecimento da intenção comunicativa do autor em um contexto específico. Nesse caso, a alternativa correta (B) sintetiza a finalidade do texto: orientar e alertar a população sobre a importância de seguir cuidados básicos, tais como distanciamento social, uso de máscaras e higiene das mãos, para evitar o contágio.

A construção da mensagem, marcada por uma linguagem coloquial em “Não te entrega pro vírus” e pela hashtag com marca regional “#TeCuida.RS”, reforça o apelo

direto à população do estado, em tom de proximidade com os gaúchos e de relevância e urgência da situação, típico das campanhas de utilidade pública. Isso exige que o leitor mobilize não apenas habilidades de leitura literal, mas também inferencial, para compreender o objetivo prático e social atribuído pela campanha.

Analisando os dados, percebemos que o GE teve um progresso expressivo. Dos 25 estudantes, apenas 12 assinalaram corretamente a alternativa B no pré-teste, enquanto todos acertaram no pós-teste, totalizando 100% de acertos após a intervenção pedagógica. Isso revela que os alunos desenvolveram a habilidade de identificar a finalidade de textos com função social, interpretando elementos implícitos da campanha. Contudo, no GC, os resultados mostraram pouca variação: 16 estudantes acertaram no pré-teste, e 17 no pós-teste. Além disso, a dispersão das respostas aponta para dificuldade na distinção entre conteúdos informativos e finalidades comunicativas, o que reforça a importância do trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 10 - Desempenho dos estudantes na questão 16



Fonte: Elaboração com base nos dados da pesquisa (2025)

Os dados reiteram que a intervenção é um instrumento potente para ampliar a capacidade interpretativa dos estudantes, em consonância com o que afirma Marcuschi (2008): “os gêneros são formas de ação social e, portanto, ler implica compreender as condições de produção e circulação dos textos”. Assim, compreender a finalidade de uma campanha como a apresentada exige o reconhecimento de seu contexto e função social. Ainda, Kleiman (2016) destaca que “a leitura crítica está centrada na identificação da intencionalidade do texto”, apontando que é justamente essa capacidade que permite ao leitor tomar decisões informadas a partir de sua leitura, vista como processo de construção

ativa de sentido, considerando os aspectos cognitivos e linguísticos envolvidos. Há destaque para o papel do leitor na inferência e no reconhecimento da intenção do autor.

Já a questão 14 avalia a competência leitora que trata da identificação da finalidade de textos de função social. A questão baseia-se em uma campanha do Ministério da Saúde sobre vacinação contra gripe e sarampo, direcionada a grupos vulneráveis, como crianças pequenas e trabalhadores da saúde. A alternativa correta, letra A, destaca a gravidade de alguns casos de gripe e sarampo e suas complicações em pessoas vulneráveis, argumento central do texto para justificar a necessidade da vacinação.

Figura 6 - Questão número 14 - Instrumento de testagem

Questão 14 (D8)

A gripe é uma infecção viral aguda que afeta o sistema respiratório. Ela é provocada pelo vírus da influenza e tem grande potencial de transmissão. O vírus se propaga facilmente, levando a casos leves, mas, também, a casos graves, que aumentam as taxas de hospitalização e provocam a morte de pessoas mais vulneráveis à doença.

A vacinação é a forma mais eficaz de prevenir a gripe e proteger as pessoas com maior risco de desenvolver complicações. A vacina é segura, evita casos graves e óbitos por gripe.

O sarampo é uma doença viral aguda altamente transmissível que pode apresentar complicações, principalmente em crianças desnutridas e menores de um ano de idade.

Para evitar surtos da doença, a campanha de vacinação deste ano será focada em crianças de seis meses a menores de 5 anos de idade e trabalhadores da saúde.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Governo Federal. Campanhas de saúde 2022. Brasília, 2022. (adaptado)

Os argumentos utilizados na campanha justificam a necessidade da vacinação a partir:

- A) da gravidade de alguns casos de gripe e sarampo e suas complicações em pessoas vulneráveis.
- B) do aumento do número de casos de gripe e de sarampo no último ano e do alto índice de mortes.
- C) de casos leves das doenças e do surto de transmissão da gripe e do sarampo no momento.
- D) do baixo nível de transmissão da gripe e do sarampo, das complicações e do aumento do surto das doenças

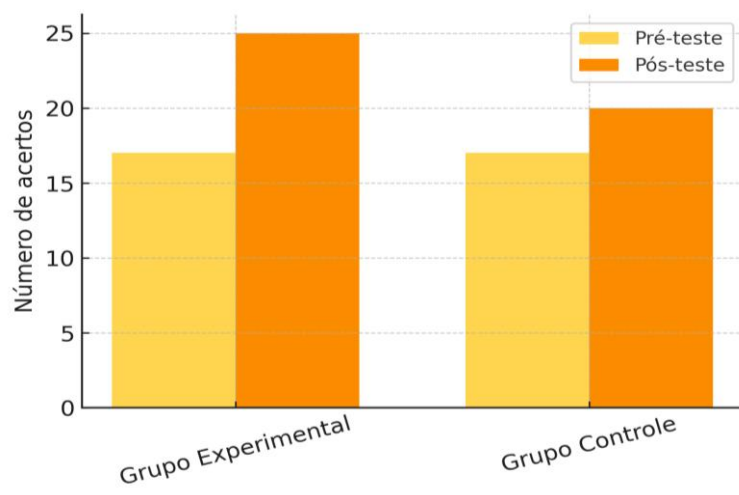
Fonte: Instrumento de testagem – Apêndice A

Logo, a escolha correta exige que o estudante compreenda não apenas o conteúdo literal da campanha, mas também seu propósito comunicativo, que é de orientação e convencimento. Isso implica reconhecer que o texto busca sensibilizar o leitor para adesão à vacinação, utilizando argumentos de autoridade, dados epidemiológicos e foco em públicos específicos.

Na análise dos resultados, observa-se que o Grupo experimental apresentou um avanço significativo após a intervenção pedagógica. No pré-teste, 17 estudantes

acertaram a questão, enquanto no pós-teste esse número subiu para 25. Já no Controle, o desempenho foi relativamente estável, com 17 acertos no pré-teste e 20 no pós-teste, o que indica uma evolução mais tímida, como aponta o gráfico:

Gráfico 11 - Desempenho dos estudantes na questão 14



Fonte: Elaboração com base nos dados da pesquisa (2025)

Esse crescimento no desempenho do GE evidencia que a intervenção contribuiu de forma eficaz para o desenvolvimento de habilidades inferenciais relacionadas à leitura de textos com função social. O trabalho pedagógico realizado com esse grupo favoreceu uma leitura crítica e reflexiva, ajudando os estudantes a identificarem não apenas o conteúdo, mas a intencionalidade discursiva do texto, conforme apontam estudiosos como Kleiman (1998), ao defender que “a compreensão da função dos textos é essencial para a leitura crítica”, e Marcuschi (2008), ao afirmar que os textos “agem sobre os interlocutores, movendo-os a adotar comportamentos específicos”.

A partir dessa análise específica no desempenho dos estudantes em ambos os grupos, evidenciam que intervenções pedagógicas sistemáticas e fundamentadas podem promover avanços significativos no desenvolvimento da competência leitora crítica e argumentativa. A progressão nas habilidades de identificar a tese, relacionar argumentos e reconhecer a finalidade de textos com função social indica que práticas intencionais de leitura são capazes de mobilizar processos inferenciais complexos e de fomentar a construção autônoma de sentidos por parte dos estudantes.

Essa constatação é reforçada pela análise estatística realizada por meio de uma ANOVA de medidas repetidas (seção 6), que demonstrou efeitos significativos da intervenção no desempenho do Grupo experimental em comparação ao Grupo controle.

Tal evidência quantitativa confere robustez aos achados da pesquisa e corrobora que os avanços observados não foram fruto do acaso, mas resultado direto da mediação pedagógica proposta, conforme aponta Field (2013), ao destacar que análises estatísticas bem conduzidas são fundamentais para validar a eficácia de intervenções educacionais e garantir a fidedignidade das interpretações.

No entanto, esse avanço significativo reforça as concepções de leitura defendidas no arcabouço teórico, como por exemplo, Solé (1998), para quem compreender um texto requer mais do que decodificar palavras ou Kleiman (2004), que aponta que a leitura crítica só se efetiva quando o leitor é capaz de ultrapassar o conteúdo literal e captar a intencionalidade do texto, identificando suas estratégias persuasivas, seus interlocutores e seus objetivos comunicativos.

As análises também validam a perspectiva de Marcuschi (2010), quando defende que os textos têm o papel de ações sociais ancoradas em gêneros discursivos e contextos específicos. Para o autor, formar leitores críticos é capacitá-los a reconhecer os efeitos de sentido produzidos nos textos e a compreender como tais textos buscam influenciar, orientar ou modificar comportamentos. Nesse sentido, os dados da pesquisa demonstram que, ao trabalhar de forma articulada com diferentes gêneros e objetivos comunicativos, os estudantes tornam-se mais aptos a compreender a lógica argumentativa dos textos e a responder de maneira mais consciente às demandas da leitura no cotidiano escolar e social.

Além disso, o fortalecimento da competência leitora observado no GE está em consonância com os estudos de Koch e Elias (2016), que enfatizam a necessidade de compreender o "não dito", os silêncios e os implícitos do texto, elementos que são essenciais para o exercício pleno da leitura crítica. Como destaca Rojo (2004), é nesse exercício de análise, interpretação e contextualização que o letramento crítico se consolida como prática (trans)formadora, capacitando os estudantes a lerem o mundo por meio dos textos e a posicionarem-se de forma ética e reflexiva diante dos discursos sociais.

Por fim, ao integrar teoria e prática, este estudo reafirma a importância de propostas pedagógicas que reconheçam a leitura como uma prática social complexa, que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, culturais e ideológicas. Como bem sintetiza Antunes (2003), ensinar a ler criticamente é proporcionar aos alunos não apenas ferramentas técnicas, mas também condições de protagonismo e autoria no uso da linguagem. Assim, a intervenção pedagógica aqui analisada também pavimentou

caminhos para a formação de leitores mais conscientes, ativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

Os efeitos dos resultados também dialogam com a concepção de leitura como um processo dinâmico e estratégico, conforme defendido por Leffa (1996), que entende que ensinar a ler envolve, sobretudo, ensinar o aluno a assumir o controle de sua leitura, por meio do uso consciente de estratégias que favoreçam a compreensão profunda do texto, já que a intervenção analisada vai ao encontro dessa perspectiva, ao propor atividades que favorecem a autonomia leitora e o desenvolvimento da criticidade.

Sob a ótica cognitiva, os dados empíricos obtidos nesta pesquisa encontram respaldo em Kintsch (1998), especialmente no que se refere à construção e integração de significados. Segundo o autor, a compreensão textual é resultado da interação entre informações explícitas no texto e os conhecimentos prévios do leitor, exigindo inferência, seleção e reorganização da informação textual. Os avanços observados nos descritores D7 e D8 e descritos nesta seção demonstram que os estudantes do GE passaram a operar cognitivamente nesses níveis mais complexos, superando a leitura literal e alcançando um patamar interpretativo e reflexivo mais elevado.

Esses dados, somados à melhora observada nas demais questões dos descritores D7 e D8, confirmam que promover práticas de leitura que estimulem a inferência, a análise crítica e a identificação da intenção argumentativa não apenas contribui para o desempenho acadêmico, como também fortalece a formação cidadã dos estudantes. Como destacam Martins e Sá (2014), compreender textos de forma crítica é uma competência indispensável no século XXI, pois permite que o indivíduo participe de maneira responsável e ativa na sociedade. Assim, a leitura deixa de ser apenas uma habilidade escolar e se afirmar como um instrumento de cidadania.

Embora se trate de um recorte com amostra reduzida, os resultados são expressivos e indicam tendências relevantes para o campo da educação. Ao articular uma fundamentação teórica consistente, evidências empíricas estatisticamente validadas e uma prática pedagógica situada, esta pesquisa reafirma o papel (trans)formador da leitura concebida como prática social, cognitiva e discursiva. Os resultados apontam a melhora significativa no desempenho do GE após a intervenção, o que demonstra que é possível (e necessário) implementar ações práticas que promovam, de fato, a formação de leitores críticos, autônomos e capazes de interagir com os textos e com o mundo de maneira ética, reflexiva e consciente e que corroborem com a aprendizagem significativa, preconizada pela BNCC (Brasil, 2018b) e demais DCNs vigentes.

6.4 Discussão

O diagnóstico preliminar do desempenho dos estudantes do 9º ano da EEEM Ernesto Alves de Oliveira foi realizado a partir dos dados do SAEB das edições de 2021 e 2023. Essa análise, evidenciou fragilidades relacionadas aos descritores D7 (Identificação da tese de um texto) e D8 (Estabelecimento da relação entre tese e os argumentos que a sustentam). Esses resultados justificaram o direcionamento da intervenção pedagógica para o desenvolvimento dessas competências específicas de leitura, cuja melhora significativa observada no desempenho do GE após a intervenção demonstra sua eficácia em abordar essas lacunas, promovendo avanços na competência leitora dos estudantes.

Os resultados do pré-teste que indicaram que muitos estudantes ainda operavam no nível da base textual, com dificuldades em interpretar informações implícitas e realizar inferências. A intervenção pedagógica proposta visou justamente estimular a construção de um modelo mental integrado da leitura, por meio de atividades que desafiam interpretar, justificar, comparar e posicionar-se frente aos textos. Isso ajuda a explicar os avanços observados no GE, especialmente em descritores relacionados à compreensão inferencial e crítica. Kintsch e Van Dijk (1978) defendem que “a compreensão textual é um processo dinâmico, em que o leitor constrói significados a partir de esquemas cognitivos e inferências contextuais”, reforçando o caráter multifacetado da competência leitora.

Esta pesquisa pode ser relacionada às perspectivas da psicolinguística da leitura, uma vez que esta área concebe a leitura como um processo ativo, que mobiliza recursos cognitivos e metacognitivos (Solé, 1998). Nesse sentido, a intervenção proposta, ao focalizar a identificação de tese e argumentos, tende a estimular as habilidades inferenciais necessárias à construção do sentido global do texto (Kintsch & Rawson, 2013), aspecto que contribui para o aprofundamento da compreensão leitora.

As habilidades e o aporte teórico aqui evidenciados estão em consonância com as competências de leitura previstas nas DCNs, que preveem que os estudantes sejam capazes de compreender e interpretar textos de diferentes gêneros e tipologias, identificando sua finalidade, tema, ideias principais e argumentos. Espera-se, ainda, que – ao final do ciclo – sejam capazes de analisar criticamente o discurso, reconhecendo a posição do autor, as estratégias argumentativas utilizadas e os efeitos de sentido pretendidos, bem como avaliar a validade, confiabilidade e a força dos argumentos, confrontando diferentes perspectivas e construindo uma opinião própria (Brasil, 2018b).

Nesse viés, a pesquisa destaca a necessidade de um ensino de leitura que promova o desenvolvimento dessas competências de forma explícita e sistemática, alinhado com as demandas curriculares, uma vez que tanto a BNCC (Brasil, 2018b) quanto o RCG (RS, 2018) enfatizam a importância da leitura crítica e argumentativa. Tais normativas dialogam profundamente com os pressupostos teóricos que concebem a leitura como um ato de interpretação e interação com textos inseridos em contextos comunicativos reais, conforme defende Marcuschi (2008). O autor contribui para a consolidação de práticas pedagógicas que vão além da simples decodificação, promovendo o desenvolvimento da leitura crítica e argumentativa, em sintonia com os campos de atuação e os eixos organizadores da área de Linguagens. Logo, os fundamentos teóricos de Marcuschi (2004) sustentam a intervenção pedagógica desenvolvida nesta pesquisa, ao enfatizar a análise da tese e dos argumentos, bem como o uso de estratégias inferenciais que favorecem a formação de leitores autônomos, críticos e engajados nas práticas sociais de linguagem.

Os descritores D7 e D8 da matriz de referência do SAEB avaliam, respectivamente, a habilidade de identificar a tese de um texto e de estabelecer a relação entre a tese e os argumentos que a sustentam. Essas habilidades estão no cerne da leitura argumentativa e crítica, exigindo do leitor a capacidade de compreender o posicionamento do autor e de avaliar a coerência e a força argumentativa do texto, como preconiza o aporte teórico dessa dissertação. Ao trabalhar intencionalmente essas competências, a oficina vai ao encontro das diretrizes curriculares, que preveem uma formação voltada para a análise crítica do discurso e a construção de sentido em contextos diversos, proposta por Bakhtin (1997). Essa abordagem está em consonância com os pressupostos de Marcuschi (2008) que, embora não cite diretamente a decodificação inicial, enfatiza a importância da familiaridade com os gêneros e os contextos comunicativos como elementos essenciais para a construção de sentido durante a leitura.

Já em termos metacognitivos, pode-se concluir que a oficina teve êxito em trazer à consciência dos estudantes processos de automonitoramento da leitura como por exemplo o uso de estratégias de identificação da ideia principal e ao estimular as habilidades inferenciais para a construção de sentido global do texto, essenciais para a construção de sentido (Kintsch; Rawson, 2013).

Morais (2019) também enfatiza que práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento da consciência metacognitiva não apenas melhoram o desempenho em tarefas de leitura, mas também promovem o engajamento dos alunos com os textos: “a

leitura deixa de ser uma tarefa mecânica e passa a ser uma atividade intelectual consciente” (p. 51). Moraes (2011) destaca a importância do trabalho sistemático com as estratégias de leitura, aliando aspectos cognitivos, como os processamento textual e inferências e metacognitivos, como os de monitoramento e regulação da compreensão.

Nesse viés, as atividades propostas buscaram favorecer a mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas voltadas à identificação da tese, à relação entre argumentos e à elaboração de inferências. A efetividade da proposta foi demonstrada pelos avanços do Grupo experimental no pós-teste, confirmando que práticas pedagógicas fundamentadas em teoria e dados empíricos podem promover melhorias significativas na competência leitora dos estudantes. Desse modo, as implicações práticas deste estudo são importantes para a Educação Básica, especialmente, quando utilizados de forma crítica e contextualizada podem subsidiar práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades reais dos estudantes, “transformando dados em ações formativas” (Freitas, 2012, p. 137). Nessa linha, Luckesi (2018) sustenta que “avaliar não é medir o aluno, mas compreendê-lo em seu processo de aprendizagem”, destacando que avaliações devem servir à tomada de decisão pedagógica, e não à mera classificação.

Partindo dessa perspectiva, torna-se imprescindível que as intervenções pedagógicas sejam planejadas respeitando as especificidades da realidade dos estudantes e fundamentadas nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Quando o processo avaliativo é compreendido como instrumento de diagnóstico e orientação pedagógica, o professor pode construir estratégias mais eficazes e responsivas às reais necessidades da turma. Intervenções como a proposta nesta pesquisa revelam-se potentes, justamente por articular os dados advindos das avaliações externas com práticas de leitura significativas, promovendo o desenvolvimento da competência leitora em consonância com os princípios de equidade, qualidade e formação integral previstos nas DCNs.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser um roteiro padronizado e passa a ser um percurso dialógico, intencional e comprometido com o avanço de cada estudante. Nesse viés, Hoffmann (2003) reitera que a avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida como uma prática reflexiva, tanto para professores quanto para estudantes, e favorece uma compreensão crítica dos resultados. Essa perspectiva está alinhada com Solé (1998), que afirma que “ensinar a ler não é simplesmente ensinar a decodificar, mas ajudar o aluno a construir sentido, com base em objetivos, estratégias e conhecimentos prévios” (p. 92).

Em termos teóricos, os resultados reforçam a compreensão da competência leitora

como um fenômeno complexo e multifacetado, que envolve não apenas o domínio de habilidades cognitivas básicas, mas também o desenvolvimento de capacidades inferenciais, críticas e contextualmente situadas. Para Martins (1994), a leitura compreensiva só se desenvolve plenamente quando o sujeito é colocado em contato com práticas que mobilizam o sentido e a reflexão, exatamente como proposto nas atividades aplicadas neste estudo.

As estatísticas também reforçam a relevância de analisar os diagnósticos do SAEB e propor estratégias de intervenção para suprir as fragilidades persistentes. Como foi o caso da análise das duas últimas edições, cujos dados obtidos estão relacionados as habilidades de compreensão de textos, especialmente no que se refere à identificação de ideias principais, relações inferenciais e análise crítica. Todavia, Gabriel (2006) argumenta que conhecer o código escrito não garante a compreensão.

Por fim, não podemos esquecer de que a compreensão textual é uma tarefa que transcende o próprio texto. A compreensão textual prevê a integração de elementos da memória de longo prazo do leitor aos elementos trazidos pelo próprio texto. Mesmo que o leitor tenha familiaridade com o código escrito, mesmo que conheça o gênero textual, que possua conhecimento prévio sobre o assunto, ainda assim a compreensão não está garantida. É necessário que o leitor tenha uma atitude ativa de cooperação para a construção da estrutura, a fim de que seja capaz de fazer as devidas inferências, de identificar ironias e, principalmente, de aprender através da leitura. (Gabriel, 2006, p.81)

Nessa perspectiva, o desempenho analisado confirma os pressupostos de que precisamos ajustar as lentes da leitura do nosso estudante para que ele possa aprender a entender o texto, a encontrar estratégias de leitura e compreensão coerentes e funcionais a fim de garantir o uso apropriado da língua como instrumento de construção de sentido. A leitura precisa ser compreendida como uma prática ativa, e não apenas decodificadora. Isso implica o desenvolvimento de habilidades que vão além da identificação literal de informações, exigindo processos inferenciais, a ativação de conhecimentos prévios e a mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Como destaca Solé (1998), ensinar a ler não é apenas ensinar a pronunciar palavras ou localizar informações explícitas, mas sim proporcionar ao aluno ferramentas para interagir criticamente com os textos, refletindo sobre o que lê, relacionando o conteúdo com sua realidade e posicionando-se frente às ideias apresentadas. Portanto, intervenções pedagógicas que consideram a complexidade da leitura como processo contribuem significativamente para o desenvolvimento da competência leitora. Tais reflexões reiteram a importância de se investir em práticas pedagógicas sistemáticas e

contextualizadas, voltadas à formação do leitor que compreende, interpreta e posiciona-se criticamente diante do que lê.

Por outro ângulo, a análise dos dados se alinha à psicolinguística da leitura, que percebe a compreensão textual como um processo dinâmico de construção de sentido, no qual o leitor interage com o texto em diferentes níveis, desde a decodificação ao estabelecimento de inferências e relações lógicas. Esse processo exige operações cognitivas e metacognitivas que são diretamente mobilizadas nas habilidades avaliadas pelos descritores D7 e D8, foco central deste estudo. No pré-teste, o baixo desempenho tanto do GE quanto do GC evidenciaram dificuldades iniciais dos estudantes em realizar essas operações mais complexas, limitando-se, muitas vezes, a uma leitura literal.

No entanto, os resultados do pós-teste demonstraram um avanço significativo por parte do Grupo experimental, sugerindo que a intervenção pedagógica contribuiu para desenvolver essas habilidades. A melhora indica que, quando expostos a práticas de leitura que exploram intencionalmente a estrutura argumentativa dos textos, os estudantes conseguem mobilizar os processos, elevando a qualidade de sua compreensão textual. Do mesmo modo, Kato (2007) afirma que a leitura envolve uma competência de processamento, em que o leitor precisa coordenar diferentes fontes de informação linguística e pragmática para construir sentido. O que fundamenta a necessidade de práticas e atividades que possibilitem e potencializem o desenvolvimento dessas habilidades.

Dessa forma, ao orientar os estudantes a identificarem a tese e a relacioná-la com os argumentos apresentados no texto, a intervenção contribui diretamente para o fortalecimento dessas habilidades, favorecendo a formação de leitores mais autônomos e proficientes. Nesse sentido, a perspectiva de Marcuschi (2008) também se mostra pertinente, ao considerar a leitura como um processo de construção de sentidos ancorado na interação com o texto, no reconhecimento da progressão das ideias, nas características dos gêneros discursivos e nas inferências baseadas no conhecimento de mundo e no conhecimento linguístico.

Em suma, esta pesquisa oferece um conjunto de subsídios concretos que podem auxiliar os professores na implementação de práticas pedagógicas mais eficazes em sala de aula, especialmente voltadas ao desenvolvimento da leitura crítica e argumentativa. Ao apresentar exemplos de atividades e estratégias validadas empiricamente, o estudo contribui para qualificar a prática docente, em consonância com a perspectiva de Marcuschi (2010), que defende abordagens pedagógicas centradas na reescrita de textos,

na interpretação crítica, na exploração de gêneros discursivos e na participação ativa do leitor na construção de sentidos. De forma complementar, Antunes (2003) ressalta a importância de práticas de ensino que promovam a autoria, a criticidade e o protagonismo dos estudantes — aspectos contemplados nas propostas de intervenção aqui apresentadas. Tais contribuições se revelam valiosas para orientar os docentes no planejamento de aulas, na escolha de materiais didáticos e nos processos avaliativos, assegurando maior consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Além disso, os resultados deste estudo têm potencial para impactar positivamente a formação continuada de professores, ao oferecer referenciais teóricos e práticos que incentivam uma reflexão crítica sobre o ensino da leitura e sobre o desenvolvimento da competência leitora. Esses achados podem ser amplamente utilizados em cursos de formação, oficinas e grupos de estudo, contribuindo para o aprimoramento das práticas docentes e para o alinhamento às demandas da educação contemporânea. Como enfatiza Bezerra (2019), é essencial que os professores estejam preparados para implementar propostas curriculares que promovam não apenas o letramento crítico, mas também a atuação ética e reflexiva dos estudantes diante dos desafios da sociedade atual.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo principal diagnosticar as principais fragilidades de desempenho identificadas nas provas do SAEB nas edições de 2021 e 2023, e, a partir desse diagnóstico, desenvolver uma intervenção pedagógica voltada ao aprimoramento dessas habilidades com menor índice de aproveitamento entre estudantes do 9º ano do EF. A pesquisa, de natureza diagnóstico-experimental, foi realizada em uma escola da rede pública estadual em Santa Cruz do Sul/RS, buscando a melhoria da competência leitora dos estudantes dentro e fora do contexto das avaliações em larga escala.

Assim, como defendido por Kleiman (1998, 2016), oficinas de leitura são estratégias eficazes para promover a competência leitora inferencial, pois favorecem a construção ativa de sentido, a identificação do posicionamento do autor e a análise crítica do texto em contextos discursivos reais.

Desse modo, a intervenção pedagógica implementada aqui buscou desenvolver habilidades específicas de leitura, tais como a identificação da tese de um texto e a relação entre tese e argumentos de um texto, o que corresponde, respectivamente, aos descritores 7 e 8 da matriz do SAEB. A eficácia da intervenção foi medida por meio de pré- e pós-testes. Os estudantes da turma equivalente ao grupo experimental participaram de uma oficina de leitura, enquanto a turma equivalente ao grupo controle realizou apenas as testagens.

Os resultados obtidos foram considerados positivos, como observamos na seção 6, e sugerem que é possível promover a melhoria da competência leitora por meio de práticas pedagógicas alinhadas com as demandas das avaliações em larga escala e com as diretrizes curriculares vigentes. Entre as principais contribuições desse estudo, destacam-se a elaboração de uma intervenção replicável, o uso pedagógico dos resultados do SAEB como ferramenta diagnóstica e o diálogo entre teoria e prática na discussão dos resultados.

A evolução do desempenho dos estudantes do GE evidenciada na discussão revelou um avanço significativo (medido na diferença entre pré e pós-teste) na capacidade de identificar a tese de um texto e de estabelecer relações consistentes entre a tese e os argumentos que a sustentam — habilidades centrais à compreensão leitora.

Essa concepção está articulada com a perspectiva da psicolinguística da leitura, que concebe a compreensão textual como um processo cognitivo complexo e ativo. Ao promover o ensino explícito de estratégias e o desenvolvimento de habilidades

inferenciais, como a construção da macroestrutura e o uso eficaz do conhecimento prévio, a pesquisa reforça que a leitura transcende a decodificação.

Conforme defendido por autores como Solé (1998), a competência leitora envolve a construção de significados, a inferência de informações implícitas e a análise do contexto, habilidades que foram trabalhadas na intervenção e que contribuíram para os resultados positivos observados. Autores contemporâneos, como Rojo (2020) e Kleiman (2022), reforçam que a competência leitora não se limita à decodificação e à compreensão literal, mas implica o engajamento do leitor em práticas discursivas que articulam conhecimentos linguísticos, culturais e sociais — perspectiva que converge com os resultados aqui obtidos.

O estudo evidenciou, ainda, a relevância de utilizar os resultados de avaliações em larga escala, como o SAEB, de forma sistemática e diagnóstica. Ao revelar as dificuldades específicas e reais dos estudantes, esses dados subsidiam a elaboração de intervenções pedagógicas direcionadas e mais eficazes. O sucesso da intervenção, focada precisamente nas lacunas identificadas pelo SAEB, demonstra o potencial (trans)formador de uma abordagem baseada em evidências para o aprimoramento da competência leitora, promovendo um ensino mais qualificado.

Isso porque a leitura, longe de se limitar a uma atividade mecânica de decodificação gráfica, constitui um processo cognitivo altamente sofisticado, no qual o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, inferenciais, enciclopédicos e contextuais para construir sentido. Gabriel, Kolinsky e Moraes (2016) enfatizam que, ao ler, o sujeito não apenas identifica palavras, mas cria imagens mentais, interpreta o não dito e reconstrói sentidos a partir da interação entre texto e conhecimento prévio. Segundo os autores, “a leitura faz apelo a um conjunto vasto e coordenado de processos cognitivos e linguísticos que transformam sinais escritos em imagens mentais dotadas de sentido”. Essa visão amplia a concepção de competência leitora, situando-a como uma habilidade que envolve atenção, memória, inferência, integração de informações e raciocínio crítico — dimensões indispensáveis para a apropriação profunda dos textos e o engajamento ativo do leitor.

Esta intervenção também se alinha de forma intrínseca com as DCNs. Ao focar no desenvolvimento da leitura crítica e argumentativa e na utilização de gêneros textuais relevantes, a intervenção contribuiu diretamente para o alcance das competências de leitura preconizadas por esses documentos. Os resultados servem como um potente subsídio para professores e gestores educacionais, oferecendo exemplos de estratégias

pedagógicas que podem ser replicadas para promover a competência leitora em sala de aula, além de contribuir para a formação continuada de professores. O que corrobora com a perspectiva de Marcuschi (2004), que defende a leitura como prática social. Dialogando com as reflexões de Rojo (2019) e Soares (2021), esta pesquisa reforça que o desenvolvimento da competência leitora deve considerar as múltiplas linguagens e práticas sociais contemporâneas, integrando os princípios dos multiletramentos e as orientações da BNCC.

Como apontam Santaella (2022) e Ribeiro (2021), a leitura contemporânea exige habilidades de navegação e análise crítica de textos multimodais, o que reforça a importância de abordagens pedagógicas que integrem diferentes linguagens e suportes.

Assim, o conjunto de dados reafirma a necessidade de superar uma visão centrada na decodificação, promovendo uma leitura mais profunda, crítica e situada. Complementarmente, Solé (1998) contribui ao destacar que a competência leitora envolve a ativação de estratégias cognitivas como a construção de significados, a inferência de informações implícitas e a análise do contexto textual, habilidades que foram diretamente contempladas na oficina aqui desenvolvida.

Ao longo do percurso da pesquisa, emergiram importantes contribuições teóricas e tensionamentos que ampliaram a compreensão sobre o ensino da leitura no contexto da escola pública. Do ponto de vista teórico, a articulação entre a perspectiva da psicolinguística da leitura (Solé, 1998), a concepção de (Marcuschi, 2004) se mostrou profícua para fundamentar a intervenção, permitindo integrar aspectos cognitivos e socioculturais no desenvolvimento da competência leitora.

Aliás, Marcuschi (2000), já afirmava que o contexto desempenha um papel fundamental na construção de significados durante a leitura. Logo, a concepção de leitura aqui é abordada como processo ativo de construção de sentidos, que envolve inferência, contextualização e mobilização de conhecimentos prévios, sustentado tanto o planejamento quanto a avaliação das atividades propostas.

Entretanto, esse percurso também revelou tensionamentos importantes. Um deles diz respeito à distância entre as práticas pedagógicas cotidianas e as demandas implícitas nas avaliações em larga escala, como o SAEB. Muitas vezes, os professores não se sentem preparados para interpretar ou utilizar pedagogicamente os resultados dessas avaliações, o que dificulta sua apropriação crítica. Outro estranhamento refere-se à dificuldade de promover o ensino explícito de estratégias de leitura em contextos marcados por sobrecarga curricular, turmas numerosas e escassez de tempo pedagógico para

planejamento, o que pode limitar a aplicação de intervenções mais pontuais. Uma vez que “a profissionalização do ensino supõe a capacidade de tomar decisões informadas, com base na análise de situações e dados concretos” (Perrenoud, 2000), é necessário criar condições concretas para a sua realização. Além disso, observou-se uma certa resistência inicial por parte dos estudantes em relação às atividades que exigiam maior esforço cognitivo, como a identificação de tese e a análise argumentativa, resistência que, aos poucos, foi sendo superada à medida que os estudantes se engajavam nas propostas. Tais elementos apontam para a necessidade de formação continuada de professores com foco em leitura crítica, avaliação e didatização de descritores, bem como para o fortalecimento de políticas públicas que favoreçam o uso formativo das avaliações em larga escala. Isso porque “a avaliação da aprendizagem precisa ser compreendida como um processo de melhoria da ação pedagógica e não como julgamento” (Luckesi, 2011).

Ainda, conforme Leffa (1999), o desenvolvimento da competência leitora exige não apenas o domínio técnico da leitura, mas uma ação pedagógica que leve em conta o papel do professor como mediador na construção do sentido, inserido em um contexto sociocultural específico, já que ler envolve múltiplas competências cognitivas e sociais, que só se desenvolvem plenamente quando há intencionalidade pedagógica, consciência crítica e formação docente contínua. A pesquisa reafirma que o trabalho com a competência leitora deve considerar não apenas aspectos metodológicos e avaliativos, mas também os contextos concretos em que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem.

À luz das discussões contemporâneas sobre leitura e letramentos (ROJO, 2020; KLEIMAN, 2022; COSSON, 2020; HOFFMANN, 2022), esta pesquisa reafirma que o ensino da leitura precisa articular dimensões cognitivas, discursivas e sociais, promovendo a formação de leitores críticos, capazes de interpretar, argumentar e intervir no mundo. O uso pedagógico dos dados do SAEB, aliado a práticas mediadas de leitura, demonstra o potencial transformador da escola pública quando o ensino é orientado por evidências e pela reflexão teórico-prática.

Cabe destacar, contudo, que o desenvolvimento da intervenção esteve sujeito a limitações de tempo e contexto escolar, especialmente quanto à aplicação posterior ao grupo controle — aspecto que será discutido em maior profundidade no capítulo seguinte, dedicado às limitações da pesquisa. Ainda assim, os resultados alcançados permitem vislumbrar o potencial de continuidade e aperfeiçoamento deste estudo, com vistas à qualificação das práticas de leitura e à melhoria da qualidade da educação pública.

7.1 Limitações e desafios da pesquisa

Finalmente, esta seção aborda os principais desafios enfrentados e as limitações desta pesquisa, reconhecendo-os como fundamentais para a transparência científica, a contextualização dos resultados e a orientação de futuras investigações.

A presente pesquisa também apresenta limitações relevantes, como por exemplo, o tempo restrito da intervenção, de apenas duas horas. Embora os resultados tenham demonstrado impacto positivo mesmo em curto prazo, é plausível supor que intervenções mais duradouras ou integradas ao cotidiano escolar possam gerar efeitos mais profundos e sustentáveis na Competência Leitora. Este fator deve ser considerado em investigações futuras, que poderão explorar a ampliação da duração e da frequência das intervenções.

Outra limitação diz respeito à amostra utilizada, já que o estudo envolveu 50 estudantes, sendo 25 em cada grupo, todos estudantes de 9º ano de uma única escola pública estadual de Santa Cruz do Sul/RS. Apesar da análise estatística ter sido robusta e adequada para o tamanho da amostra, a possibilidade de generalização dos achados para outros contextos educacionais, níveis de ensino ou realidades socioeconômicas permanece restrita. Pesquisas futuras podem beneficiar-se da inclusão de amostras maiores e mais heterogêneas, que permitam testar a eficácia da intervenção em diferentes cenários.

Apesar dessas restrições, a pesquisa configura-se como um estudo de caso aplicado, de natureza quali-quantitativa, que não apenas identificou fragilidades no desempenho dos estudantes, mas propôs e avaliou uma metodologia pedagógica inovadora baseada em dados oriundos de avaliações externas. Nesse sentido, reforça a importância do uso pedagógico dos resultados do SAEB – atualizados - como instrumento para tomada de decisão e aprimoramento da prática docente.

Além disso, para investigações futuras, recomenda-se o aprofundamento na análise de intervenções pedagógicas longitudinais, além da inclusão de variáveis contextuais na análise e discussão, como o perfil sociocultural dos estudantes, suas práticas de leitura fora do ambiente escolar e o uso de tecnologias digitais no processo de aprendizagem. Destacamos, ainda, a importância de se incorporar abordagens qualitativas mais densas, como entrevistas com professores e alunos, formação dos docentes ou observações em sala de aula. A ausência desses dados neste estudo limitou a compreensão mais aprofundada sobre as percepções dos participantes e sobre as dinâmicas que potencializaram ou dificultaram os resultados alcançados.

Outro ponto não abordado diretamente refere-se a fatores externos à escola — como o apoio familiar, o acesso a recursos de leitura e as condições socioculturais — que, embora parcialmente controlados por meio da aleatorização e da presença de grupo controle, não puderam ser totalmente isolados.

Apesar dos desafios e limitações supracitados, o estudo realizado fornece evidências significativas sobre o potencial de intervenções pedagógicas fundamentadas teoricamente e baseadas em evidências diagnósticas, para promover avanços concretos na competência leitora de estudantes do Ensino Fundamental. Este estudo, portanto, se configura como um ponto de partida sólido para novas pesquisas e para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas à leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Linguagem e ensino: perspectivas para a escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Do AMARAL J. Tomich, L. M. B. (2022). *Comparando a eficiência de estratégias de estudo na compreensão, teneção e aprendizagem a partir de textos em inglês (L2)*. Letras De Hoje, 57(1), e41961. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2022.1.41961>

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. *Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARAÚJO, J. F.; FRIGOTTO, G. *A escola e a formação para além do capital: reflexões sobre o conhecimento e a emancipação*. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: reflexões sobre a educação básica no Brasil*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 1997.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *As políticas educacionais: seus atores e contextos*. Tradução: Monica Correa Batista. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. *Letramentos: uma teoria social da leitura e da escrita*. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

BEZERRA, Maria Auxiliadora da Silva. *Linguagem e ensino: reflexões sobre a BNCC*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sônia. *QUALIDADE e equidade na Educação Básica brasileira: o que nos dizem os resultados da pesquisa?* Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200002>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

BONAMINO, Alicia; SOUZA, Sônia. *Os efeitos das avaliações externas em larga escala sobre o trabalho docente: um olhar sobre o contexto*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 379-402, abr./jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Escala de proficiência de língua portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: INEP, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: julho 2020.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Página institucional*. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. *Esferas e Poderes*. Portal da Transparência. Brasília, 2024. Disponível em: <https://portaldatransparencia.gov.br/entenda-a-gestao-publica/esferas-e-poderes>. Acesso em: maio de 2025.

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos digitais: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane. *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. 2. ed. New York: Guilford Press, 2018.

CARVALHO, L.M.; *The fabrications and travels of a knowledge-policy instrument*. *European Educational Research Journal*, v.11, n. 2, p. 172-188, 2013.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHARTIER, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

CORSO, H. V.; SALLES, J. F. de. Avaliação neuropsicológica da compreensão leitora. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 215–222, 2009a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722009000200007>. Acesso em: 03 mai. 2025.

CORSO, H. V.; SALLES, J. F. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28–35, 2009b.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura e ensino: por avaliações que levem (mesmo) os ambientes digitais em consideração. *Texto Digital*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 101–??, 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. *Estatística sem matemática para psicologia*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO ERNESTO ALVES DE OLIVEIRA. *Projeto Político-Pedagógico*. Santa Cruz do Sul: [s.n.], 2022.

FIELD, Andy. *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação como mediação da qualidade da educação: uma visão crítica. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Avaliação da educação: ensaios críticos*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 35-52.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A avaliação como política pública: uma análise da experiência brasileira*. In: SOUSA, Sandra Zákia (Org.). *Avaliação educacional: dimensões e processos*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 127–148.

FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. *O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. 208 p.

GABRIEL, Rosângela. *A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo*. Revista Signo, v. 31, p. 73-83, 2006.

GABRIEL, Rosângela. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

GABRIEL, Rosângela. KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. *O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais*. DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 919–951, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26162> . Acesso em: dia mês ano.

GAGNÉ, Ellen; YEKOVICH, Carol; YEKOVICH, Frank. *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins College Publishers, 1993.

GATTI, Bernardete Angelina. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. *Série Estudos – Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 2021

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Educação literária e formação de leitores: da leitura “em si” para leitura “para si”. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 194-214, 2012.

HAIR JR., Joseph F. et al. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JASP TEAM. *JASP (Version 0.18.1) [Computer software]*. 2023. Disponível em: <https://jasp-stats.org/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

KATO, Mary Aizawa. *A leitura: processamento e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 1999.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007

KINTSCH, Walter. *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine. *Compreensão*. In: SNOWLING, Margareth; HULME, Charles. *A Ciência da Leitura*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, Angela B. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 1998. 156 p.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LEAL, Tatiana Martins; ROAZZI, Antonio. *Competência leitora: aspectos cognitivos e culturais da compreensão textual*. Recife: UFPE, 2017.

LEFFA, Vilson. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto Editores, 1996.

LEFFA, Vilson. J. *Estratégias de leitura*. In: LEFFA, V. J. (org.) *Leitura em sala de*

aula. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. p. 15-38.

LEFFA, Vilson. J. *O ensino da leitura*. Pelotas: EDUCAT, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leituras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MANGUEL, Alberto. *No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARCUSCHI, Elizabeth. *Avaliação da língua materna: concepções e práticas*. Revista de Letras, n. 26, v. 1/2, p. 44–49, jan./dez. 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. 2000. *A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação lingüística*. In: N. B. Bastos (org.). *Discutindo a prática docente em língua portuguesa*. São Paulo: IP-PUC/SP, pp. 83-94.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, letramento e gêneros*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, O. E. M.; SÁ, M. C. *Ser Leitor no Século XXI: Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e ativa*. Disponível em <repositorio.esepf.pt/handle/10000/169>. Acesso em 12. Set. 2014.

MORAIS, Artur. Gomes de. A leitura como prática cultural. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da (org.). *Leitura e escolarização*. São Paulo: Global, 2011. p. 105–124.

MORAIS, Artur Gomes de. *Consciência fonológica, leitura e escrita*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MORAIS, J. *A arte de ler*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996.

NÓVOA, A.; YARIV-MASHAL, T. *Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey?* Comparative Education, v. 39, p. 423-439, 2003.

OCDE. *Resultados do PISA 2018 (Volume I): O que os estudantes sabem e podem fazer*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

PEREIRA, Liliana; VIANA, Fernanda; MORAIS, José. *Compreensão da leitura: natureza, avaliação e desenvolvimento*. Coimbra: Almedina, 2019.

PERFETTI, Charles A.; STAFURA, Joseph Z. Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, v. 18, n. 1, p. 22–37, 2014.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, José Nunes. *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. 6. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana (orgs.). *Letramentos digitais e ensino*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação do Estado, Departamento Pedagógico, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Referencial Curricular Gaúcho*. Língua Portuguesa. Porto Alegre. 2018. V.1.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Pedagogia dos multiletramentos*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo de. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens: os processos perceptivos da significação visual*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2020.

SNOW, Catherine E. *Understanding the Reading Process: Cognitive, Linguistic, and Social Foundations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. *Using multivariate statistics*. 6. ed. Boston: Pearson, 2013.

UNDIME. *Saeb 2025 é tema de seminário em Brasília*. Undime, 26 fev. 2025. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/26-02-2025-04-36-saeb-2025-e-tema-de-seminario-em-brasilia>. Acesso em: 25 fev. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de José Cipolla Neto e Luís Silveira Menna Barreto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, R. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. In: LEFFA, V. J; PEREIRA, A. E. (org). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: EDUCAT, 1999.

APÊNDICE A – Simulado (pré-teste e pós-teste)

Turma:

Data:

Questão 01 (D7)

Leia o texto abaixo e responda à questão:

O Lobo e o Cordeiro

Em um pequeno córrego, bebia água um Lobo esfomeado, quando chegou, mais abaixo da corrente de água, um Cordeiro, que começou também a beber. O Lobo olhou com os olhos sanguinários e, arreganhando os dentes, disse:

– Como ousas turvar a água onde bebemos? O Cordeiro respondeu com humildade:

– Eu estou abaixo de onde bebes e não poderia sujar a tua água. O Lobo, mostrando-se mais raivoso, tornou a falar:

– Por isso, tens que praguejar? Há seis meses teu pai também me ofendeu! Respondeu o Cordeiro:

– Creio que há um engano, porque eu nasci há apenas três meses, então não havia nascido e, por isso, não tenho culpa.

O Lobo replicou:

– Tens culpa pelo estrago que fizeste pastando em meu campo. Disse o Cordeiro:

– Isso não parece possível, porque ainda não tenho dentes.

O Lobo, sem mais razões, saltou sobre o Cordeiro e o comeu.

Joseph Shafan (Adaptação).

As Fábulas de Esopo. Baseado na edição em língua portuguesa: Fábulas de Esopo - com aplicações morais a cada fábula. Paris: Typographie de Pillet Fils Aîné, 1848. Disponível em: http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/ea000378.pdf. Acesso em: 1 jun. 2022.

Com base na narrativa da fábula "O Lobo e o Cordeiro", podemos inferir que:

- A) O Lobo estava procurando um pretexto para atacar o Cordeiro.
- B) O Cordeiro realmente perturbou o Lobo intencionalmente.
- C) O Lobo estava disposto a resolver pacificamente o problema com o Cordeiro.
- D) O Cordeiro estava ciente das intenções do Lobo desde o início.

Questão 02 (D2)



O menino achou aquela a noite mais legal de sua vida porque:

- A) Brincou muito com sua amiga;
- B) Gostou do efeito da luz da vela;
- C) Foi dormir mais tarde que de costume.
- D) Leu um livro, à luz de vela, com seu pai.

Questão 03 (D8)

A figura a seguir pertence a uma campanha publicitária do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.



A #Tecuida.RS tem uma relação com o cenário vivenciado na pandemia. Aliada ao termo: Não te entrega pro vírus, seu objetivo nesse contexto é:

- A) Orientar em relação à obrigatoriedade da vacinação;
- B) Atentar às medidas para evitar o contágio pelo vírus;
- C) Informar sobre os sintomas do vírus;
- D) Conscientizar sobre a importância da vacina.

Questão 04 (D14)

Na reunião trimestral, a empresa GlobalTech apresentou um relatório destacando que a produção aumentou em 20% em comparação ao trimestre anterior. O CEO, Carlos Mendes, afirmou que esse crescimento é resultado das recentes melhorias na linha de produção e do comprometimento dos funcionários. No entanto, alguns trabalhadores discordaram, alegando que as novas políticas apenas aumentaram a pressão e o estresse no ambiente de trabalho. "A produtividade pode ter aumentado, mas a satisfação dos funcionários diminuiu," disse Ana, uma das funcionárias da linha de montagem.

Com base no texto acima, identifique quais das afirmações a seguir são fatos e quais são opiniões:

- A) A produção aumentou em 20% em comparação ao trimestre anterior.
- B) O crescimento é resultado das recentes melhorias na linha de produção e do comprometimento dos funcionários.
- C) As novas políticas apenas aumentaram a pressão e o estresse no ambiente de trabalho.
- D) A produtividade pode ter aumentado, mas a satisfação dos funcionários diminuiu.

Escolha a alternativa correta:

- A) Fato, Opinião, Fato, Opinião
- B) Fato, Opinião, Opinião, Opinião
- C) Opinião, Fato, Fato, Opinião
- D) Fato, Fato, Opinião, Fato

Questão 05 (D18)**No meio do caminho**

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra.

(Carlos Drummond de Andrade)

No poema "No meio do caminho", de Carlos Drummond de Andrade, a repetição da expressão "no meio do caminho tinha uma pedra" cria um efeito de sentido específico. Qual das alternativas a seguir melhor descreve o efeito de sentido decorrente dessa escolha?

- A) A repetição destaca a trivialidade do obstáculo enfrentado.
- B) A repetição enfatiza a importância e a persistência do obstáculo na vida do eu lírico.
- C) A repetição sugere que o obstáculo é fácil de ser superado.
- D) A repetição minimiza o impacto do obstáculo na trajetória do eu lírico.

Questão 06 (D16)

Leia o texto para responder à questão:



Esta imagem foi inspirada na famosa pintura “Mona Liza, de Leonardo da Vinci. Neste caso, ela tem o objetivo de:

- A) Reproduzir qualidades do original;
- B) Provocar humor;
- C) Emocionar o leitor;
- D) Informar sobre um acontecimento.

Questão 07 (D20)

Leia os dois textos abaixo e depois responda à questão:

Texto 1:



Texto 2:



Em relação às imagens podemos afirmar que:

- A) não há relação entre elas, pois uma divulga comida e a outra divulga sapato.
- B) não há relação entre elas, pois uma fala de comida e a outra fala de religião.
- C) a primeira interage com a segunda com a finalidade de divulgar a loja e os produtos. A segunda objetiva divulgar um filme.
- D) a primeira interage com a segunda com a finalidade de divulgar a loja e os produtos. A segunda objetiva enviar uma mensagem.

Questão 8 (D9)

Leia o texto abaixo.

Piscina natural no Morro do Moreno vira atração no ES Local tem sido descoberto por moradores da Grande Vitória no calor. 5 A piscina de águas naturais da Ponta do Farol, no Morro do Moreno, em Vila Velha, virou atração durante o calor no Espírito Santo. O local, antes pouco visitado, foi divulgado em uma página que mostra os pontos turísticos do estado nas redes sociais. Depois da publicação, a piscina tem recebido visitantes de toda a Grande Vitória.

Nem mesmo os moradores de Vila Velha e frequentadores antigos da formação de pedra que cerca o local conheciam o pequeno recanto. É o caso do administrador Deverson Daltio, que costuma passear de bicicleta e fazer caminhadas com a amiga Joseane de Carvalho bem pertinho da piscina.

“Agente sempre passou por aqui, mas não sabia da piscina. Vimos que é um lugar maravilhoso para relaxar, fazer fotos, então viemos descobrir. Estamos adorando”, disse Deverson.

As estudantes Eduarda Furtado e Juliana Moreira saíram de Vitória para ir até a piscina.

As duas também já conheciam o Farol de Santa Luzia e o Morro do Moreno, mas a piscina natural foi uma surpresa. Enquanto a maré estiver alta, o local pode ser curtido para banhos. [...]

Disponível em: <http://g1.globo.com/> > acesso em 12/01/2016. Fragmento

A informação principal desse texto está no trecho:

A) “A piscina de águas naturais da Ponta do Farol, no Morro do Moreno, em Vila Velha, virou atração...”. (ℓ. 1-2)

B) “Nem mesmo os moradores de Vila Velha e frequentadores antigos [...] conheciam o pequeno recanto.”. (ℓ. 5-6)

C) “É o caso do administrador Deverson Daltio, que costuma passear de bicicleta...”. (ℓ. 6-7)

D) “As estudantes Eduarda Furtado e Juliana Moreira saíram de Vitória para ir até a piscina.”. (ℓ.12)

E) “Enquanto a maré estiver alta, o local pode ser curtido para banhos.”. (ℓ. 15)

Questão 09 (D3)**Texto: Realidade com muita fantasia**

Nascido em 1937, o gaúcho Moacyr Scliar é um homem versátil: médico e escritor, igualmente atuante nas duas áreas. Dono de uma obra literária extensa, é ainda um biógrafo de mão cheia e colaborador assíduo de diversos jornais Brasileiros. Seus livros para jovens e adultos são sucesso de público e de crítica e alguns já foram publicados no exterior.

Muito atento às situações-limite que desagradam à vida humana, Scliar combina em seus textos indícios de uma realidade bastante concreta com cenas absolutamente fantásticas. A convivência entre realismo e fantasia é harmoniosa e dela nascem os desfechos surpreendentes das histórias.

Em sua obra, são frequentes questões de identidade judaica, do cotidiano da medicina e do mundo da mídia, como, por exemplo, acontece no conto “O dia em que matamos James Cagney”.

A expressão sublinhada em “é ainda um biógrafo de mão cheia” e significa que Scliar é

- A) crítico e detalhista.
- B) criativo e inconsequente.
- C) habilidoso e talentoso.
- D) inteligente e ultrapassado.

Questão 10 (D15)

Leia o texto abaixo:



Nesse texto, no trecho “Se você tem brinquedos...”, o termo em destaque expressa uma relação de:

- A) adição.
- B) causa.
- C) conclusão.
- D) condição.

Disponível em

<https://portfoliofabricao.wordpress.com>

Questão 11 (D8)

O cachorro

As crianças sabiam que a presença daquele cachorro vira-lata em seu apartamento seria alvo da mais rigorosa censura de sua mãe. Não tinha qualquer cabimento: um apartamento tão pequeno que mal acolhia Álvaro, Alberto e Anita, além de seus pais, ainda tinha de dar abrigo a um cãozinho! Os meninos esconderam o animal em um armário próximo ao corredor e ficaram sentados na sala à espera dos acontecimentos. No fim da tarde a mãe chegou do trabalho. Não tardou em descobrir o intruso e a expulsá-lo, sob os olhares aflitos de seus filhos.

Granatic, Branca. Técnicas Básicas de Redação.

No texto, fica claro que haverá um conflito entre as crianças e a mãe, quando:

- A) resolvem levar um cachorro para casa, mesmo sabendo que a mãe seria contra.
- B) levam para casa um cachorro vira-lata, e não um cachorro de raça.
- C) decidem esconder o animal dentro de um armário.
- D) não deixam o animal ficar na sala.

Questão 12 (D9)

Leia o texto abaixo e, a seguir, responda.

O Pássaro e o Gato

Um pássaro voava livremente pelo céu azul, aproveitando a brisa suave que acariciava suas penas. Enquanto isso, um gato observava com olhos atentos do chão, sua cauda balançando lentamente de um lado para o outro. O pássaro, alheio ao perigo, continuava seu voo gracioso, até que, de repente, percebeu a presença do gato. Com um mergulho ágil, o pássaro desceu para um galho próximo, escapando por pouco das garras afiadas do felino. Lá em cima, no galho seguro, o pássaro respirou aliviado, enquanto o gato, resignado, voltou sua atenção para outro alvo."

Qual parte do texto descreve o evento principal que impulsiona a ação?

- A) "Um pássaro voava livremente pelo céu azul"
- B) "Enquanto isso, um gato observava com olhos atentos do chão"
- C) "Com um mergulho ágil, o pássaro desceu para um galho próximo"
- D) "Lá em cima, no galho seguro, o pássaro respirou aliviado"

Questão 13 (D19)



As formas verbais “privatize-se” e “entregue-se”, no texto de José Saramago lido pela personagem na tirinha, foram empregadas no sentido de:

- A) informar que tudo o que faz parte da vida e dos direitos humanos será privatizado e a exploração do Estado entregue às empresas.
- B) afirmar que tudo o que está relacionado à vida e aos direitos humanos deveria ser privatizado e a exploração do Estado entregue às empresas.
- C) indagar sobre os motivos de se privatizar tudo o que está relacionado à vida e aos direitos humanos e entregar a exploração do Estado às empresas.
- D) incentivar de forma enfática que tudo o que se relaciona à vida e aos direitos humanos seja privatizado e a exploração do Estado, entregue às empresas.

Questão 14 (D8)

A gripe é uma infecção viral aguda que afeta o sistema respiratório. Ela é provocada pelo vírus da influenza e tem grande potencial de transmissão. O vírus se propaga facilmente, levando a casos leves, mas, também, a casos graves, que aumentam as taxas de hospitalização e provocam a morte de pessoas mais vulneráveis à doença.

A vacinação é a forma mais eficaz de prevenir a gripe e proteger as pessoas com maior risco de desenvolver complicações. A vacina é segura, evita casos graves e óbitos por gripe.

O sarampo é uma doença viral aguda altamente transmissível que pode apresentar complicações, principalmente em crianças desnutridas e menores de um ano de idade.

Para evitar surtos da doença, a campanha de vacinação deste ano será focada em crianças de seis meses a menores de 5 anos de idade e trabalhadores da saúde.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Governo Federal. Campanhas de saúde 2022. Brasília, 2022.

(adaptado)

Os argumentos utilizados na campanha justificam a necessidade da vacinação a partir:

A) da gravidade de alguns casos de gripe e sarampo e suas complicações em pessoas vulneráveis.

B) do aumento do número de casos de gripe e de sarampo no último ano e do alto índice de mortes.

C) de casos leves das doenças e do surto de transmissão da gripe e do sarampo no momento.

D) do baixo nível de transmissão da gripe e do sarampo, das complicações e do aumento do surto das doenças

Questão 15 (D7)

Solidariedade passou a ser a palavra-chave – como valor e princípio que antecipa a possibilidade de um novo tempo, mais fraterno, humano e rebelde. Solidariedade como fundante de um projeto político, como resistência ativa ou “que-fazer” orgânico, como crítica teórica às ideias dominantes da sociedade capitalista ultraliberal, baseada em desejos em vez de necessidades.

Expressão Popular: “Pediria meio pão e um livro”. Brasil de Fato, São Paulo, 2021. Opinião, leitura. Disponível em: [https://www. Brasildefato.com.br/2021/12/17/artigo-expressao-popular-pediria-meio-pao-e-um-livro](https://www.Brasildefato.com.br/2021/12/17/artigo-expressao-popular-pediria-meio-pao-e-um-livro). Acesso em: 23 abr. 2022.

A tese do artigo consiste em defender a solidariedade como:

- A) projeto de violência e rebeldia humana.
- B) norteadora de um projeto social conservador.
- C) dominadora do movimento capitalista ultraliberal.
- D) princípio de sociedade mais fraterna, humana e rebelde.

Questão 16 (D7)

Voluntários transformam tecidos usados em roupas para crianças carentes do Brasil e da África

Pano, agulha e disposição. É isso que os cerca de 30 voluntários de Curitiba utilizam para transformar simples tecidos antigos em roupas para crianças carentes do Brasil e também de outros lugares. Eles já fizeram entregas em Porto da Folha (SE), Chapadinha (MA) e em Moçambique, na África. O projeto já beneficiou mais de 500 crianças. Tudo começou em 2016, quando a farmacêutica Carla Gabardo, de 54 anos, viu, em um programa de televisão, uma senhora dos Estados Unidos que criava vestidos para crianças a partir de fronhas e doava.

FILIPPIN, Natália. G1 Paraná RPC, 2022.

A ideia principal do texto é:

- A) Informar que precisam de ajuda para confeccionar roupas;
- B) Mostrar que existem pessoas boas e que ajudam os outros;
- C) Destacar um projeto que beneficia mais de 500 crianças com roupas.
- D) Resgatar a importância de se fazer doações.

Questão 17 (D9)**A Raposa e as Uvas**

Uma raposa muito faminta viu, pendentes de uma videira, umas lindas uvas negras. A raposa saltou com todas as forças para alcançar as uvas, mas não conseguiu. Tentou novamente, com mais impulso, e nada. Exausta de tanto tentar e não conseguir, afastou-se dizendo: – Também, não quero! Estão verdes e azedas!

Com base na narrativa da fábula "A Raposa e as Uvas", podemos inferir que:

- A) A raposa desistiu das uvas porque realmente achou que estavam verdes.
- B) A raposa nunca quis as uvas de verdade.
- C) A raposa justificou seu fracasso com uma desculpa para não admitir sua incapacidade.
- D) As uvas estavam verdes e não valiam o esforço.

Questão 18 (D4)**O Velho, o Menino e o Burro**

Um velho e um menino estavam levando um burro para o mercado. Enquanto andavam, um homem na estrada comentou: – Que tolice! Vocês têm um burro e o deixam andar enquanto vocês caminham. Então, o velho montou o burro e o menino caminhou ao lado. Logo, outro homem comentou: – Que vergonha! Um homem forte montado no burro enquanto o pobre menino anda. O velho, envergonhado, desceu do burro e colocou o menino nas costas do animal. Não muito tempo depois, uma mulher exclamou: – Que coisa feia! Um menino jovem e forte montado no burro enquanto o pobre velho caminha. O velho então subiu no burro junto com o menino. Mais adiante, alguém disse: – Pobre burro! Dois indivíduos em cima dele, que crueldade! Então, o velho e o menino decidiram carregar o burro. Ao tentar atravessar uma ponte, o burro se debateu, caiu no rio e morreu afogado. O velho, triste, comentou: – Tentamos agradar a todos, e agora perdemos nosso burro.

Qual é o tema principal da fábula "O Velho, o Menino e o Burro"?

- A) A importância de seguir sempre as próprias opiniões.
- B) As dificuldades de se viajar com um burro.
- C) As consequências de tentar agradar a todos.
- D) A relação entre um velho e um menino.

APÊNDICE B - Oficina De Intervenção

Oficina de estratégias de estudo do texto

Mestranda: Graziela Maria Lazzari

Orientadora: Prof^a Dr^a Juliana do Amaral
 Coorientadora: Prof^a Dr^a Sabrine Amaral
 Martins

Programa de Pós-graduação em Letras -
 PPGL



1

Sobre

Esta oficina é parte integrante de uma pesquisa de mestrado que visa contribuir para minimizar as dificuldades nas habilidades relacionadas à leitura.

O material foi organizado pela pesquisadora Graziela Lazzari, com base na pesquisa da orientadora, professora Juliana do Amaral.



2

**Você já participou de alguma
avaliação externa?**

E simulados?

Como foi essa experiência?



3

**Que tal testarmos nossos
conhecimentos?**



4

Descritor 7 - Identificar a tese de um texto.**Regime, ginástica e cama**

A falta de sono adequado é, definitivamente, um fator de risco isolado para o ganho de peso.

A matemática da perda de peso é simples. O consumo de calorias deve ser inferior ao total de energia gasta pelo organismo. Nos últimos cinco anos, porém, uma série de estudos vem demonstrando que um terceiro fator deve ser incluído na equação do emagrecimento - o sono. Como a má alimentação e o sedentarismo, uma sucessão de noites mal dormidas pode condenar ao fracasso qualquer luta contra a balança.

A pesquisa mais recente e uma das mais intrigantes sobre o assunto foi publicada na revista científica americana *Annals of Internal Medicine*. Conduzida por médicos da Universidade de Chicago, ela demonstrou que, em períodos de pouco sono, a queima de gordura corporal é 55% menor e a perda de massa magra, 60% maior.

"Perder massa magra significa perder músculos, e isso é ruim porque leva à desaceleração do metabolismo e faz com que a pessoa ganhe peso com mais facilidade", diz o endocrinologista Walmir Coutinho, presidente eleito da Associação Internacional para o Estudo da Obesidade. Em outras palavras: dormir pouco favorece o efeito sanfona, a grande questão de quem tenta se livrar dos quilos em excesso.

MAGALHÃES, Naiara. Veja. 20 out. 2010. p. 160. Fragmento.



5

Nesse texto, a ideia principal defendida pelo autor é que a:

- a. Falta de sono está relacionada ao ganho de peso.
- b. má alimentação derruba a luta contra a balança.
- c. perda de massa magra é maior com pouco sono.
- d. perda de massa magra desacelera o metabolismo.



6

Nesse texto, a ideia principal defendida pelo autor é que a:

- a. **Falta de sono está relacionada ao ganho de peso.**
- b. má alimentação derruba a luta contra a balança.
- c. perda de massa magra é maior com pouco sono.
- d. perda de massa magra desacelera o metabolismo.



7

IDEIAS PRINCIPAIS



8

Estrutura textual

Um texto geralmente é constituído por **parágrafos**. Cada parágrafo tem uma **ideia dominante** que é desenvolvida e apoiada pelas sentenças que se seguem.

As ideias em um texto seguem a seguinte **hierarquia**:

- **tema**
- **ideias principais**
- **ideias secundárias**
- **detalhes**



9

Identificando as ideias principais



10

Uma ideia é **importante** quando:

Está no **título**

- Está marcada com sinais gráficos como tamanho da fonte, **cor**, **negrito**, *Itálico*;
- É acompanhada por sinais lexicais como "**importante**", "**relevante**", "**para concluir...**", "**o principal...**"
- É reiterada por meio de paráfrases e expressões como "**em outras palavras**", "**ou seja**"
- É **explicada**, desenvolvida em detalhe ao longo do parágrafo (*isso quer dizer...*)



11

*A importância de uma ideia
também vai depender do
quanto ela responde às suas
perguntas, ou seja, de seus
objetivos de leitura*



12

Ideia dominante do parágrafo

Exemplo:

- Cada **parágrafo** apresenta uma ideia principal, que geralmente é apresentada na **primeira ou segunda sentenças de cada parágrafo**.

13

Inicialmente desenvolvida pelos militares, a Internet ganhou o mundo e inaugurou uma nova cultura, fazendo parte do dia a dia das pessoas e conectando milhões de usuários ao redor do globo. Ela tem o poder de não apenas possibilitar às pessoas a chance de compartilharem as suas ideias em grande escala, como também dá oportunidade aos seus usuários de terem acesso ao conteúdo produzido a nível global. Isso significa que, com a Internet, as pessoas se abrem para o mundo e o mundo se abre para elas.

Roxo: apresentação do tema

Azul: argumento 1 (dará origem ao primeiro parágrafo de desenvolvimento)

Verde: argumento 2 (dará origem ao segundo parágrafo de desenvolvimento)

Vermelho: reafirmação da tese

Fonte: editora Moderna

14

Falando de internet

A internet tornou-se um instrumento indispensável para todo tipo de pesquisa.

Na internet, podemos escolher o site. Cada um tem um endereço: sites educacionais, de revistas científicas, governamentais, de moda, enfim, sites para todo gosto e utilidade.

A internet também tem seus perigos, e precisamos ficar atentos, evitando dar informações, como nome completo, endereço, telefone, publicação de fotos, etc. Os meios de comunicação estão sempre noticiando casos de pessoas que foram vítimas de suas postagens em redes sociais. Portanto, ao abrir sites na internet, todo cuidado é pouco. É aconselhável às crianças que tenham sempre por perto um adulto que possa orientá-las em caso de dúvidas.

Outro perigo são os vírus que podem invadir e estragar o computador ao baixar arquivos ou pesquisar sites desconhecidos. Por isso, devemos usar a internet com prudência e responsabilidade.

Grça Boquist .




15

Vamos observar:
Cada parágrafo tem uma ideia principal.

Parágrafo 1: traz informações sobre a facilidade de acesso a fontes de informação.

O 2º parágrafo está subdesenvolvido (não diz quais as implicações desses tipos elencados - que no caso seria a necessidade de se avaliar a qualidade desses "endereços").

Como poderíamos identificar bem as características listadas no slide 6.

Há a necessidade de o leitor aprender a analisar as informações da ferramenta de pesquisa (Google, tipos de website etc) e de avaliar as fontes (informações de autoria em cada site), concordam?

Qual seria a ideia principal?

Se você pudesse mudar esse título, de acordo com o que conversamos, qual seria?



16

Ideia principal do parágrafo

- Com base nas orientações, leia o texto e, usando um marca texto, realce a ideia principal exposta em cada parágrafo.
- Compare seus grifos com os de um colega.
- Discuta as possíveis semelhanças/diferenças



17

Ideia principal do texto

A ideia geral está explícita?
Releia o texto e identifique-a.



18

Falando de internet

A internet tornou-se um instrumento indispensável para todo tipo de pesquisa.

Na internet, podemos escolher o site. Cada um tem um endereço: sites educacionais, de revistas científicas, governamentais, de moda, enfim, sites para todo gosto e utilidade.



A internet também tem seus perigos, e precisamos ficar atentos, evitando dar informações, como nome completo, endereço, telefone, publicação de fotos, etc. Os meios de comunicação estão sempre noticiando casos de pessoas que foram vítimas de suas postagens em redes sociais. Portanto, ao abrir sites na internet, todo cuidado é pouco. É aconselhável às crianças que tenham sempre por perto um adulto que possa orientá-las em caso de dúvidas.

Outro perigo são os vírus que podem invadir e estragar o computador ao baixar arquivos ou pesquisar sites desconhecidos. Por isso, devemos usar a internet com prudência e responsabilidade.

Graça Bloquet



19

Exemplo

- ***Vamos testar em outro texto***



20

PELO EXEMPLO

Falar do meio ambiente não é só falar de árvores, plantas, animais, da poluição do ar e da água... Falar em meio ambiente é também falar de crianças e seu comportamento. Você já parou para pensar que somos exemplos para elas? Principalmente se você tem uma criança em casa, você se torna um espelho. Se fosse só o batom, que a menina, desde cedo, ensaia usar, ou a gravata e os sapatos, que o menino teima em pegar emprestado, tudo bem - estes são hábitos saudáveis e que revelam que você é um modelo para aquele ser que está sob seus cuidados.

Mas e os hábitos que não são saudáveis? Você, como pai ou responsável, obedece sempre ao sinal vermelho, a velocidade estabelecida para a rua? Você cede a sua vez? Você separa os resíduos em casa, recicláveis dos não-recicláveis? Você substituiu as lâmpadas tradicionais por fluorescentes ou por lâmpadas do tipo "led" e explica esse gesto para sua criança?

Pois saiba que cada pequeno gesto seu não passará despercebido por ela. Os pequenos, inclusive, nos corrigem ou nos chamam a atenção!

Marilusa Colombo, bióloga.



21

Em relação ao tema, a informação principal do texto refere-se ao fato de que:

- a) as crianças percebem cada pequeno gesto dos pais.
- b) as lâmpadas tradicionais devem ser substituídas.
- c) os resíduos caseiros devem ser separados.
- d) os sinais de trânsito devem ser obedecidos.



22

Em relação ao tema, a informação principal do texto refere-se ao fato de que:

- a) **as crianças percebem cada pequeno gesto dos pais.**
- b) as lâmpadas tradicionais devem ser substituídas.
- c) os resíduos caseiros devem ser separados.
- d) os sinais de trânsito devem ser obedecidos.



23

Leia o texto.

Aprecio muito a revista, que trata os mais variados temas com clareza e objetividade. Vim apenas fazer uma observação em relação à edição de maio, na qual se vê a cabeça de Vênus, da famosa obra do pintor Sandro Botticelli, transplantada para um corpo com sobrepeso, na matéria sobre cirurgia bariátrica. O resultado da "colagem" parece trazer um humor ácido, que não costumo observar nas demais ilustrações. Achei inadequada, em se tratando do público-alvo.

MONTEIRO. T. Um espaço para críticas.



24

Nesta carta do leitor, uma das informações secundárias é:

- a) o elogio do leitor à revista, que é muito apreciada pelo leitor.
- b) a referência ao mês da edição, que está sendo criticada pelo leitor.
- c) a referência à obra Vênus, do pintor Sandro Botticelli.
- d) a crítica ao uso da imagem de Vênus em uma ilustração sobre obesidade.



25

Nesta carta do leitor, uma das informações secundárias é:

- a) o elogio do leitor à revista, que é muito apreciada pelo leitor.
- b) a referência ao mês da edição, que está sendo criticada pelo leitor.
- c) a referência à obra Vênus, do pintor Sandro Botticelli.
- d) a crítica ao uso da imagem de Vênus em uma ilustração sobre obesidade.**



26

Na prática

Analise o texto e construa a ideia principal do parágrafo em uma sentença. Lembre-se de:

- Deletar informação trivial;
- Deletar informação redundante
- Usar termos abrangentes para itens do mesmo grupo
- Usar termos abrangentes para ações do mesmo grupo
- Selecionar a frase que contém o tópico principal ou
- Criar uma frase que resuma o parágrafo



27

As tecnologias digitais têm transformado profundamente a maneira como vivemos e trabalhamos. Desde a invenção da internet, a comunicação se tornou instantânea e global, permitindo que pessoas em diferentes partes do mundo se conectem em tempo real. Além disso, a automação e a inteligência artificial estão mudando a paisagem do mercado de trabalho, substituindo tarefas repetitivas e criando novas oportunidades de emprego em setores emergentes. No entanto, essas mudanças também trazem desafios, como a necessidade de atualização constante das habilidades profissionais e a preocupação com a privacidade e a segurança dos dados pessoais.



28

Compare a sentença que você produziu com a de um colega. O que ficou semelhante? Quais foram as diferenças?



29

Como foi participar desta experiência?

Já haviam lido algum texto focando nessas habilidades?

Fica mais fácil entender o texto depois de identificar o tema?



30

**Agradeço imensamente a receptividade de cada um e
desejo sucesso no próximo simulado...**

Obrigada



APÊNDICE C – Comparativo Principais Avaliações em Larga Escala

Comparativo das Principais Avaliações em Larga Escala da Educação Básica no Brasil

Avaliação	Áreas/ Componentes Avaliados	Âmbito de aplicação	Objetivo	Destinado à / aos	Frequência de aplicação	Órgão de fomento
Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA	Leitura, Matemática e Ciências	Internacional	Verificar como os sistemas de ensino se comparam globalmente em padrões de qualidade, equidade e eficiência.	Estudantes com 15 anos de idade	A cada 3 anos	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Coordenação Internacional) INEP (Coordenação Nacional)
Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB	Língua Portuguesa e Matemática	Nacional	Medir a qualidade da Educação Básica no país e monitorar o desempenho dos estudantes, englobando a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).	Estudantes do 2º, 5º e 9º anos do EF e 3º EM	A cada 2 anos	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP
Prova Brasil	Língua Portuguesa e Matemática	Nacional	Aferir a real situação do sistema educacional brasileiro. Faz parte do SAEB.	Estudantes do 5º e 9º anos do EF e 3º EM	A cada 2 anos	INEP
Avaliação Nacional da	Leitura, Escrita	Nacional	Avaliar a alfabetização de	3º ano do EF	A cada 3	INEP

Alfabetização – ANA	e Matemática		estudantes do 3º EF, criada para acompanhar o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e avaliar as habilidades de leitura, escrita e matemática.		anos	
Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM	Todas as áreas de conhecimento	Nacional	Avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da Educação Básica e servir de acesso ao Ensino Superior.	Estudantes concluintes do EM	Anual	Ministério da Educação – MEC Execução: INEP
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE	Específico por área de conhecimento	Nacional	Acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas Diretrizes Curriculares (DCs) do respectivo curso de graduação.	Formandos em nível de graduação.	Trienal para cada área; Anual para diferentes cursos.	INEP
Parceria de Alfabetização em Regime de Colaboração – PARC	Língua Portuguesa (Fluência Leitora)	Regional (10 Estados Brasileiros, incluindo o RS)	Aferir o desempenho dos estudantes em leitura de palavras e textos em LP, na sua variante brasileira.	Anos Iniciais do EF	Periódico	MEC (Fomento) / Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED Execução: CAED
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS	Língua Portuguesa e Matemática	Estadual – Rio Grande do Sul	Subsidiar a construção e o aprimoramento das políticas públicas educacionais em todo	Estudantes dos Anos Finais do EF (6º ao 9º), EM (1ª a	Anual	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul – SEDUC/RS Execução: CAED

			o território gaúcho.	3ª Séries) e 2º e 5º anos do EF		
Avaliar É TRI	Língua Portuguesa e Matemática	Estadual – Rio Grande do Sul	Aferir conhecimento adquirido e reforçar os conteúdos que precisam ser trabalhados. A partir dos resultados, a Seduc implementa um plano de ação pedagógica.	Estudantes do 2º ano do EF e 3º EM	Anual	SEDUC/RS Execução: CAED

Fonte: Organizado pela autora (2025), adaptado a partir dos dados do INEP

ANEXO A – Descritores do SAEB para 9º EF

Eixo	Descritor	Habilidades
Bloco 01: Procedimento de Leitura	D1	Localizar informações explícitas em um texto
	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
	D6	Identificar o tema de um texto.
	D 14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Bloco 02: Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
Bloco 03: Relação entre textos	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
	D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Bloco 04: Coerência e coesão no processamento do texto	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	D7	Identificar a tese de um texto
	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
Bloco 05: Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
Bloco 06: Variação linguística	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

ANEXO B – Nível de Desempenho do SAEB para o 9º EF

<i>Nível</i>	<i>Descrição do nível</i>
Nível 0 Desempenho menor que 200	O SAEB não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.
Nível 1 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225	Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de

	linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Brasil, IDEB, 2022

ANEXO C - TALE

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido***(Conforme Resolução MS/CONEP nº 466/2012 e Resolução MS/CONEP nº 510/16)***

Você está sendo convidado para participar da ***“Desenvolvimento da competência leitora: intervenções e estudo de caso em Santa Cruz do Sul/RS”***, que pretende avaliar se práticas docentes focadas em projetos de aprendizagem podem melhorar a fluência leitora dos estudantes e refletir positivamente nos resultados das avaliações externas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Nesta pesquisa, queremos saber: Quais são os indicadores do Saeb que apresentam maior grau de dificuldade na execução das provas e aferir os resultados do SAEB em testes e intervenções que potencializam a aprendizagem.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não haverá nenhum problema se não participar ou se quiser desistir depois de iniciada a pesquisa. A pesquisa será feita na sua sala de aula, na EEEM Ernesto Alves de Oliveira, onde os estudantes participarão de atividades práticas, no componente de Língua Portuguesa que seguem a seguinte metodologia: pré-teste com base nas questões do SAEB, oficina de intervenção com o objetivo de desenvolver habilidades básicas como compreender o tema central de um texto e um pós-teste, a fim de mensurar se a intervenção foi ou não válida, em um período de duas semanas. Para isso, serão usados como ferramenta os materiais do oficina e o instrumento de teste (pré-teste e pós-teste) impressos. Tanto o uso do oficina quanto do teste são considerados seguros, mas é possível ocorrer alguns desconfortos aconteçam, como os textos utilizados serem longos, ou mesmo, a fonte ser pequena. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: poderemos fazer a leitura coletiva dos textos e/ou em voz alta, e no caso do tamanho da fonte, poderemos ajustar de acordo com as necessidades e particularidades de cada particularidade. Mas há coisas boas que podem acontecer como: desenvolver habilidades de leitura mais rapidamente e de maneira mais eficaz; identificar a tese, estabelecer relações argumentativas e diferenciar partes principais de secundárias (descritores 7, 8 e 9 do SAEB); melhor desempenho em avaliações externas, refletindo uma compreensão mais profunda dos textos; resultados melhores em provas como o SAEB, que podem abrir oportunidades acadêmicas futuras.

Você não terá nenhum custo para participar da pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelas despesas. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não contaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os estudantes que participaram dela. Quando terminarmos a pesquisa os resultados dela serão disponibilizados para a escola e você também terá acesso aos dados através de apresentações em seminários, simpósios, fórum e publicações em revistas / periódicos da área. Se você tiver alguma dúvida ou aconteça algo errado, você pode me perguntar ou perguntar a/o pesquisador/a Graziela Maria Lazzari, pelo telefone 51 995816510 ou e-mail: grazielalazzari@mx2.unisc.br.

Assim, eu _____ aceito participar da pesquisa ***“Desenvolvimento da competência leitora: intervenções e estudo de caso em Santa Cruz do Sul/RS”***, que tem os objetivos acima apresentados. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo comigo. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____.

Graziela Maria Lazzari

Nome e Assinatura do/a responsável pelo/a menor

ANEXO D - TCLE***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido***

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado/a para participar como voluntário da pesquisa intitulada ***“Desenvolvimento da competência leitora: intervenções e estudo de caso em Santa Cruz do Sul/RS”***, que pretende avaliar se práticas docentes fundamentadas a partir da análise dos índices de resultados do Sistema Brasileiro de Avaliação Externa (SAEB) e como essas mediações podem melhorar a fluência leitora dos estudantes e refletir positivamente nos resultados das avaliações externas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Graziela Maria Lazzari, que poderá ser contatado a qualquer tempo através do número 51 995816510 e do e-mail: grazielalazzari@mx2.unisc.br

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são estar regularmente matriculado no nono ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino. Sua participação consiste em participar de atividades práticas, no componente de Língua Portuguesa que seguem a seguinte metodologia: pré-teste com base nas questões do SAEB, oficina de intervenção com o objetivo de desenvolver habilidades básicas como compreender o tema central de um texto e um pós-teste, a fim de mensurar se a intervenção foi ou não válida.

Nessa condição, é possível que alguns desconfortos aconteçam, como os textos utilizados serem longos, ou mesmo, a fonte ser pequena. Os riscos/desconfortos, se ocorrerem, serão minimizados da seguinte forma: poderá ser feita a leitura coletiva dos textos e/ou em voz alta, e no caso do tamanho da fonte, será ajustada de acordo com as necessidades e particularidades de cada participante. Por outro lado, a sua participação trará benefícios, como: desenvolver habilidades de leitura mais rapidamente e de maneira mais eficaz; identificar a tese, estabelecer relações argumentativas e diferenciar partes principais de secundárias em um texto (descritores 7, 8 e 9 do SAEB) e melhorar o desempenho em avaliações externas.

Para sua participação nessa pesquisa você não terá nenhuma despesa com transporte, alimentação, exames, materiais a serem utilizados ou despesas de qualquer natureza. Ao final da pesquisa você terá acesso aos resultados através da escola, com a pesquisadora ou através de apresentações em seminários, simpósios, fórum e publicações em revistas / periódicos da área. Atenção: sua identidade será preservada.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____

Portador (a) de RG ou CPF _____

declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

Fui, igualmente, informado/a:

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo e-mail cep@unisc.br

Local: Santa Cruz do Sul

Data: ____/____/____

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela apresentação
desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido