

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LEITURA: ESTUDOS LINGUÍSTICOS,
LITERÁRIOS E MIDIÁTICOS**

Monique Carolina Corrêa Gomes

**A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A
PARTIR DAS QUESTÕES DE LINGUAGENS DO ENEM**

Santa Cruz do Sul
2026

Monique Carolina Corrêa Gomes

**A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A
PARTIR DAS QUESTÕES DE LINGUAGENS DO ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Gabriel

Santa Cruz do Sul
2026

CIP - Catalogação na Publicação

Gomes, Monique

A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A PARTIR DAS QUESTÕES DE LINGUAGENS DO ENEM / Monique Gomes. – 2026.

212f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Rosângela Gabriel.

1. Ciência da leitura. 2. Compreensão Leitora. 3. Ensino Médio. 4. Sequências didáticas. 5. ENEM. I. Gabriel, Rosângela. II. Título.

Monique Carolina Corrêa Gomes

**A COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A
PARTIR DAS QUESTÕES DE LINGUAGENS DO ENEM**

Essa dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Leitura: Estudos Linguísticos, Literários e Midiáticos, Linha de Pesquisa: Estudos Linguísticos e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Prof^a. Dr^a. Rosângela Gabriel
Orientadora - UNISC

Prof^o. Dr^o. Diego Spader de Souza
Professor examinador - UNISC

Prof^a. Dr^a. Carla Viana Coscarelli
Professor examinador - UFMG

Santa Cruz do Sul
2026

Dedico essa dissertação aos meus pais, que nunca deixaram de investir na minha educação e sempre me ensinaram que estudar era o melhor caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida, por ter me guiado até aqui, por não ter me desamparado, mesmo nos dias difíceis, e por ter colocado pessoas boas no meu caminho.

Agradeço aos meus pais, João e Alminda que, apesar dos percalços da vida, nunca deixaram de me incentivar e de investir na minha educação em todos os sentidos. Obrigada por terem me ensinado que tudo passa e que nunca devemos desistir dos nossos sonhos.

Agradeço à minha irmã, Magale, por ter me alfabetizado em casa e ter saciado a minha “sede de conhecimento” desde muito cedo com as atividades em um caderninho brochura.

Agradeço ao meu esposo, Yruan, pela paciência e por ter segurado a minha mão e sonhado comigo cada parte dessa conquista.

Agradeço a todos os meus professores da vida escolar, por ter me ensinado a aprender e a ensinar, carrego um pouquinho de cada um na professora que me tornei.

Agradeço aos professores e funcionários do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul, por contribuírem com a formação da professora e pesquisadora que sou hoje.

Agradeço à minha orientadora, professora Rosângela Gabriel, por, desde a graduação, ter me inspirado através das suas aulas sobre a importância da leitura e de criar leitores na sala de aula. Além disso, agradeço pela oportunidade de ser orientada e aprender cada vez mais com uma pessoa que demonstra tanto comprometimento com sua pesquisa, servindo de inspiração para jovens pesquisadores como eu.

Agradeço aos colegas do mestrado, em especial aos do grupo de pesquisa, pelas contribuições e parcerias essenciais para a minha formação enquanto pesquisadora.

Agradeço à Capes, pela concessão da bolsa de estudos que foi fundamental para que eu pudesse cursar o Mestrado.

Agradeço à equipe da Escola Estadual de Ensino Médio Vera Cruz, em nome do diretor Carlos Jardel Henn, por ter apoiado a realização desta pesquisa com as turmas selecionadas para o estudo.

Agradeço à minha estagiária, Camila, pela imensa atenção com a minha pesquisa e pela grande parceria na elaboração das sequências didáticas.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os meus alunos, em especial aos 60 que aceitaram participar deste estudo. Eles são parte fundamental da minha vida profissional e pessoal, pois com a individualidade de cada um eu descobri novas formas nas quais eu posso me reinventar a cada dia.

*“Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!”
(Manoel de Barros)*

RESUMO

O objetivo da leitura é a compreensão (Seidenberg, 2013; 2021). Nesse sentido, é essencial que a instituição social mais estruturada em termos de ensino - a escola - proporcione ao estudante um ensino que busque desenvolvê-lo para práticas produtivas de leitura, tornando-o capaz de atuar sobre a sociedade letrada em que vivemos. Com isso, o objetivo deste trabalho é contribuir com os estudos sobre compreensão leitora no Ensino Médio, propondo uma intervenção pedagógica qualificada, alinhada à ciência da leitura, a partir da identificação das habilidades de leitura requeridas para a compreensão e resolução das questões da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A intervenção pedagógica alinhada às habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa sustentou-se em pesquisa no campo das ciências da leitura. Assim, para verificar quais habilidades deveriam ser levadas em consideração na elaboração da proposta, a metodologia traz uma análise das questões das provas de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM dos últimos 5 anos (2020-2024), destacando quais são as principais demandas cognitivas dos participantes na resolução das questões. Tal análise também funcionou como subsídio para elaboração de um teste de compreensão leitora que foi aplicado aos alunos antes e após a intervenção, com o intuito de verificar se as estratégias pedagógicas aplicadas através das sequências didáticas foram positivas no sentido de auxiliar os alunos a desenvolverem habilidades de compreensão. Para participar do estudo, a amostra reunida contou com 60 estudantes de 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. Esta escolha se deu devido à observação dos resultados das últimas pesquisas em larga escala realizadas para verificar os níveis de leitura de estudantes que estão ingressando no Ensino Médio (portanto, potenciais participantes do PISA - Programa Internacional para Avaliação de Estudantes), finalizando o ciclo (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e testando os conhecimentos construídos na Educação Básica (ENEM). Além disso, o 2º ano diz respeito à uma etapa intermediária do Ensino Médio, então, é possível perceber o que o aluno já consolidou e quais habilidades ainda precisa desenvolver, com tempo hábil para fazê-lo antes de encerrar sua vida escolar. Os resultados apontam um baixo nível de compreensão leitora dos estudantes, corroborando os dados coletados nas pesquisas em larga escala. No entanto, quando aplicadas intervenções pedagógicas focadas nas habilidades de leitura, o desempenho dos estudantes melhora, apontando a necessidade de um alinhamento das estratégias utilizadas em sala de aula com os estudos da ciência da leitura, principalmente no que diz respeito ao conhecimento de vocabulário. Dessa forma, este estudo pode ser considerado uma contribuição importante para as pesquisas sobre compreensão leitora em estudantes do Ensino Médio, visto que há poucas sondagens que realizam coletas de dados na área com o intuito de analisar tais dados de forma a propor intervenções que auxiliem este público a melhorar a qualidade de suas leituras.

Palavras-chave: Ciência da leitura. Compreensão Leitora. Ensino Médio. Sequências didáticas. ENEM.

ABSTRACT

The goal of reading is comprehension (Seidenberg, 2013; 2021). In this sense, it is essential that the most structured social institution in terms of education – the school – provides students with an education that seeks to develop them for productive reading practices, enabling them to actively participate in the literate society in which we live. Therefore, the objective of this study is to contribute to studies on reading comprehension in high school, proposing a qualified pedagogical intervention, aligned with the science of reading, based on the identification of the reading skills required for the comprehension and resolution of questions in the Languages, Codes, and their Technologies section of the National High School Examination (ENEM). The pedagogical intervention, aligned with the skills foreseen by the National Common Curricular Base (BNCC) for this stage, was based on research in the field of reading sciences. Thus, to determine which skills should be considered in developing the proposal, the methodology includes an analysis of questions from the Language, Codes, and their Technologies sections of the ENEM exam over the last five years (2020-2024), highlighting the main cognitive demands of participants in solving the questions. This analysis also served as a basis for developing a reading comprehension test, which was administered to students before and after the intervention to verify whether the pedagogical strategies employed through the teaching sequences were effective in helping students develop comprehension skills. To participate in the study, the sample consisted of 60 second-year high school students from a public school in the interior of Rio Grande do Sul. This selection was based on observations of the results of recent large-scale surveys conducted to assess the reading levels of students entering high school (and therefore potential participants in PISA - Programme for International Student Assessment), completing the cycle (Basic Education Assessment System), and testing the knowledge acquired in basic education (ENEM). Furthermore, the second year is an intermediate stage of high school, so it is possible to see what the student has already consolidated and what skills they still need to develop, with sufficient time to do so before the end of their schooling. The results indicate a low level of reading comprehension among the students, corroborating the data collected in the large-scale surveys. However, when pedagogical interventions focused on reading skills are applied, student performance improves, highlighting the need to align classroom strategies with studies in the science of reading, particularly regarding vocabulary knowledge. Therefore, this study can be considered an important contribution to research on reading comprehension in high school students, given that there are few surveys that collect data in this area with the aim of analyzing such data in order to propose interventions that help this population improve the quality of their reading.

Keywords: Science of Reading. Reading Comprehension. High School. Teaching Sequences. ENEM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desempenho dos estudantes brasileiros em leitura na avaliação do PISA 2022.....	18
Figura 2 – Desempenho dos estudantes brasileiros em leitura na avaliação do Saeb 2021.....	19
Figura 3 – O reconhecimento de palavras e a plasticidade neuronal.....	25
Figura 4 – Tarefa do Teste de Stroop adaptado para o Português.....	30
Figura 5 – Modelo de Cordas de Scarborough traduzida pela Política Nacional de Alfabetização.....	32
Figura 6 – Componentes da compreensão da leitura desde a identificação de palavras à compreensão de textos, adaptado de Perfetti.....	34
Figura 7 - Tarefa do PISA 2018 referente ao domínio da leitura (estímulo).....	48
Figura 8 - Tarefa do PISA 2018 referente ao domínio da leitura (questão).....	49
Figura 9 - Tarefa de Língua Portuguesa ao 3º ano do Ensino Médio no SAEB 2017.....	54
Figura 10 - Os campos de atuação da Língua Portuguesa.....	64
Figura 11 - Exemplo de organização das habilidades de LP no Ensino Médio.....	69
Figura 12 - Exemplo de codificação alfanumérica para as habilidades do EM.....	70
Figura 13 - Questão ENEM referente à habilidade de buscar a função central do texto.....	75
Figura 14 - Questão ENEM referente à habilidade de relacionar textos verbais e não-verbais.....	76
Figura 15 - Questão ENEM referente à habilidade de localizar informações no texto... 77	
Figura 16 - Questão ENEM referente à habilidade de identificar recursos argumentativos.....	78
Figura 17 - Questão ENEM referente à habilidade de estabelecer inferências.....	79
Figura 18 - Página do pós-teste de um aluno.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição dos níveis de proficiência em leitura do PISA.....	46
Quadro 2 – Escala de proficiência em Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio.....	51
Quadro 3 – Eixos Cognitivos do ENEM.....	56
Quadro 4 – Habilidades da prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias do ENEM.....	57
Quadro 5 – Numeração das questões selecionadas.....	80
Quadro 6 – Escala de compreensão leitora.....	83
Quadro 7 – Tabela de contingência (McNemar).....	104
Quadro 8 – Número de acertos por questão no pré e pós-teste (n=60).....	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolaridade dos pais/responsáveis.....	86
Gráfico 2 – O que os participantes costumam ler.....	87
Gráfico 3 – Onde os participantes costumam ter acesso a livros.....	88
Gráfico 4 – Nível de compreensão dos alunos no pré-teste.....	89
Gráfico 5 – Porcentagem de erros por habilidade no pré-teste.....	90
Gráfico 6 – Grau de dificuldade do teste.....	91
Gráfico 7 – Extensão do teste em relação ao tempo.....	92
Gráfico 8 – Tempo de realização do teste.....	92
Gráfico 9 – Suficiência das informações fornecidas para resolução das questões...	93
Gráfico 10 – Comparação do nível de compreensão dos alunos no pré e pós-teste.....	104
Gráfico 11 – Comparação da porcentagem de erros por habilidade no pré e pós-teste.....	105

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CL	compreensão leitora
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EMeL-EM	Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura - formato Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GC	grupo controle
GE	grupo experimental
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCR	Termo de Consentimento para Responsabilizado
TRI	Teoria de Resposta ao Item
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WISC-III	Escala de Inteligência Wechsler para Crianças

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 A LEITURA NO CÉREBRO: O QUE AS CIÊNCIAS COGNITIVAS PODEM NOS ENSINAR SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA?.....	22
2.1 A aprendizagem da leitura e suas implicações educacionais.....	22
2.2 A leitura no cérebro leitor: os modelos de processamento e as rotas de leitura	27
2.3 As habilidades preditoras da leitura: alcançando a compreensão.....	31
2.4 A compreensão leitora de alunos do ensino médio brasileiro: um olhar sobre as contribuições científicas.....	37
3 PESQUISAS EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA: DADOS SOBRE OS ÍNDICES DE LEITURA NO BRASIL.....	44
3.1 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).....	44
3.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	49
3.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	55
4 A LEITURA NA BASE: A CONCEPÇÃO DE LEITURA DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	60
4.1 Conhecendo a Base.....	60
4.2 A leitura como eixo integrador no Ensino Fundamental.....	64
4.3 A leitura como prática da linguagem no Ensino Médio.....	67
5 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	71
5.1 Problema de pesquisa.....	71
5.2 Hipóteses.....	71
5.3 Objetivos.....	72
5.3.1 Objetivo geral.....	72
5.3.2 Objetivos específicos.....	72
5.4 Elaboração do instrumento do pré e pós-teste.....	72
5.5 Participantes e o perfil leitor.....	81
5.6 Procedimentos para realização do pré-teste.....	82
5.7 Procedimentos para realização da intervenção.....	83
5.8 Procedimentos para realização do pós-teste.....	84
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	85
6.1 Perfil dos participantes.....	85
6.2 Apresentação e análise dos resultados do pré-teste.....	88
6.2.1 Teste de compreensão leitora modelo ENEM.....	88
6.2.2 Questionário de percepção do teste.....	90
6.3 Apresentação e análise da aplicação da intervenção.....	94
6.3.1 Sequência 1: A leitura na contemporaneidade.....	96
6.3.2 Sequência 2: Aprendendo mais sobre os povos originários (parte I).....	98
6.3.3 Sequência 3: Aprendendo mais sobre os povos originários (parte II)..	100
6.3.4 Sequência 4: Onde está a vida real?.....	102

6.4 Comparação dos resultados do pré e pós-teste.....	103
6.5 Discussão dos resultados.....	110
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	123
APÊNDICE A - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	124
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RESPONSABILIZADO....	126
APÊNDICE C - TESTE ENEM (PRÉ-TESTE).....	128
APÊNDICE D - TESTE ENEM (PÓS-TESTE).....	142
APÊNDICE E - FICHA DE RESPOSTA DOS TESTES.....	155
APÊNDICE F - SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	156
APÊNDICE G - REGISTROS FOTOGRÁFICOS DAS ATIVIDADES.....	210

1 INTRODUÇÃO

O objetivo da leitura, segundo destaca o pesquisador Mark Seidenberg, é a compreensão (Seidenberg, 2021); assim, é importante destacar que a aprendizagem da leitura não acaba quando se aprende a decodificar as palavras, mas, sim, envolve uma prática contínua, que visa a compreensão do texto por parte do leitor. Esse processo deve acompanhar os estudantes durante toda a trajetória escolar, gerando reflexos quando os alunos se preparam para testar os conhecimentos construídos nesta etapa, através da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Através de tais considerações, ao realizar uma busca textual no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as palavras-chave “compreensão leitora; Ensino Fundamental” e “compreensão leitora; Ensino Médio”, nota-se que, nos últimos 10 anos, houve uma predominância de estudos científicos tendo como campo de pesquisa o Ensino Fundamental (16) em relação ao Ensino Médio (7), demonstrando a necessidade de haver mais pesquisas nessa área, com o intuito de perceber se o objetivo da leitura está sendo alcançado ao fim da escolarização.

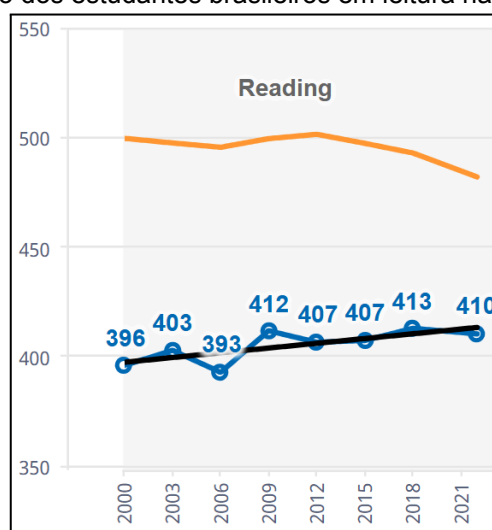
Além disso, a leitura é mencionada no principal documento norteador das práticas pedagógicas do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um “eixo integrador” – no Ensino Fundamental – e uma “prática da linguagem” – no Ensino Médio – que versa sobre todos os campos de atuação social para cada etapa de ensino no componente da Língua Portuguesa, ou seja, todas as habilidades propostas para tal componente curricular precisam levar em conta a prática da leitura.

No entanto, uma realidade distante do esperado pode ser percebida ao analisarmos os resultados das avaliações do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), realizado trienalmente pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia a performance de alunos da faixa etária dos 15 anos - idade na qual, no Brasil, os adolescentes estão ingressando no Ensino Médio - em relação ao seu desempenho nas áreas da matemática, ciências e leitura.

Um dos capítulos desta dissertação explana de forma mais abrangente como essa avaliação funciona, bem como outros instrumentos utilizados para avaliar, em

larga escala, a leitura dos estudantes brasileiros. Dessa forma, para fins de justificativa a esta pesquisa, cabe, nesta introdução, a análise de alguns dados importantes que motivaram a realização deste estudo. Assim, é importante observar a Figura 1, referente à última pesquisa realizada (2022), que indica que o Brasil (linha azul) está abaixo da média mundial, de acordo com a OCDE, nas habilidades de leitura (demonstrada pela linha laranja). Isso indica que os alunos estão ingressando no Ensino Médio com inúmeras lacunas em relação à “compreensão de textos longos, ao trabalho com conceitos abstratos ou contraintuitivos e ao estabelecimento de distinções entre fato e opinião, com base em dicas implícitas relativas ao conteúdo ou à fonte da informação” (OCDE, 2023, p. 09).

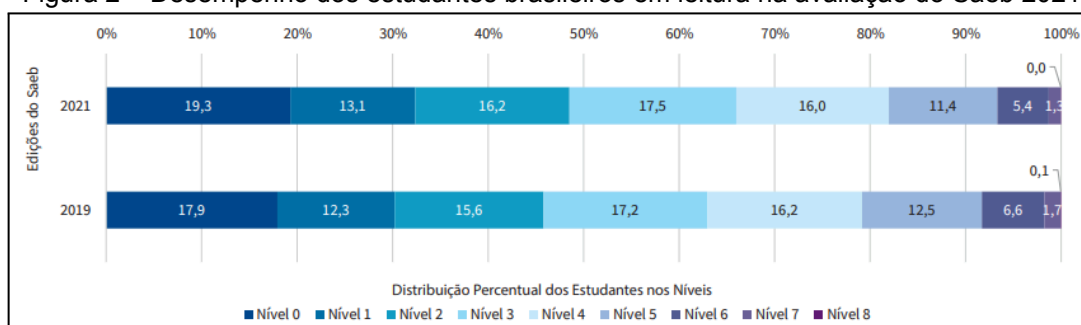
Figura 1 – Desempenho dos estudantes brasileiros em leitura na avaliação do PISA 2022



Fonte: site da OCDE, 2025.

Nesse sentido, o estudante ingressa no Ensino Médio com uma defasagem significativa em relação ao principal objetivo da leitura: a compreensão. Em consonância a isso, é possível perceber essa mesma constatação nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o exame que é o maior avaliador da educação básica brasileira, realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e que, na última edição (2021), mostrou uma concentração de 61,1% dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio nos níveis mais baixos de leitura (0, 1, 2 e 3), também revelando a inexistência de estudantes no maior nível de proficiência (8), como mostra a Figura 2, que faz um comparativo do desempenho dos alunos nas últimas duas edições da avaliação:

Figura 2 – Desempenho dos estudantes brasileiros em leitura na avaliação do Saeb 2021



Fonte: Brasil, 2022, p. 180.

Além da lacuna teórica e das comprovações por meio das pesquisas em larga escala, percebo¹ o quanto a defasagem apresentada é refletida, principalmente, ao fim dessa etapa, quando os alunos estão se preparando para prestar o ENEM e se deparam com a barreira imposta pela baixa compreensão leitora. Esse aspecto precisa ser considerado pelos professores de Língua Portuguesa durante o planejamento das aulas, porém, noto² que há poucos materiais didáticos que tenham sua fundamentação teórica baseada na ciência cognitiva da leitura, dificultando, assim, a instrumentalização deste profissional para desenvolver uma prática de leitura qualificada em sala de aula. Essa percepção, aliada aos dados das avaliações, motiva a proposição desta dissertação de mestrado.

Partindo do entendimento da “leitura” sob a perspectiva da ciência cognitiva da leitura (Dehaene, 2012; Seidenberg, 2021; Snowling e Hulme, 2013, dentre outros), este estudo tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas qualificadas, alinhadas aos estudos da linguística cognitiva, a partir da identificação das habilidades de leitura necessárias para a compreensão e resolução das questões da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM, um exame que acontece anualmente no Brasil e é uma das principais formas de ingresso no Ensino Superior. Entretanto, para além disso, a prova é um instrumento importante para verificar se os alunos que estão finalizando a Educação Básica desenvolveram as habilidades de leitura necessárias para compreender os textos que leem, visto que o ENEM é uma avaliação que faz uso de diversos textos acompanhando os enunciados das questões. Sendo assim, o problema de pesquisa que norteia este estudo é: quais são as habilidades de leitura

¹ A escolha da primeira pessoa neste trecho se justifica por se tratar de uma constatação pessoal da autora que, além de pesquisadora, atua em sala de aula como professora de Língua Portuguesa na etapa escolar em que realizou a pesquisa (Ensino Médio).

² Idem.

necessárias para a compreensão e resolução das questões de Linguagens do ENEM?

A partir dessa questão norteadora, algumas hipóteses foram construídas a fim de serem investigadas com a metodologia proposta, sendo elas:

1. A resolução das questões da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM não requer apenas o domínio dos objetos do conhecimento, mas, principalmente, a mobilização das habilidades de leitura que determinam a compreensão da tarefa;
2. Os alunos do Ensino Médio não estão desenvolvendo as habilidades de leitura necessárias para compreender os textos que leem e resolver as questões propostas pelo ENEM;
3. Faltam pesquisas e instrumentalização científica ao professor de Língua Portuguesa para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das habilidades de leitura essenciais à compreensão leitora.

Quanto à estruturação deste estudo, neste capítulo introdutório há uma explanação sobre o tema, contendo o problema de pesquisa, hipóteses, objetivos a serem alcançados e justificativa com os aspectos pessoais e teóricos que motivaram a pesquisa. É importante destacar que na justificativa da pesquisa há uma contextualização utilizando dados da BNCC, e das pesquisas do SAEB e PISA, que são novamente abordados, de forma mais detalhada, no capítulo 3 deste estudo. No capítulo 2, a leitura é abordada sob a perspectiva da ciência cognitiva, tratando de assuntos como a compreensão leitora e habilidades de leitura que influenciam diretamente nesta ação. Além disso, é realizada, neste capítulo, uma revisão bibliográfica do tipo estado da arte que explana objetivos, metodologias e principais resultados de pesquisas prévias realizadas com estudantes brasileiros a fim de verificar aspectos relacionados à compreensão leitora no Ensino Médio. No terceiro capítulo, como já mencionado, é feita uma revisão dos resultados das últimas pesquisas educacionais em larga escala envolvendo estudantes brasileiros que estão ingressando ou concluindo a etapa do Ensino Médio, na qual a compreensão em leitura é uma das habilidades avaliadas; neste mesmo capítulo, há uma revisão dos eixos cognitivos do ENEM, além da observação dos resultados dos estudantes nos últimos anos de aplicação. No capítulo 4, é realizada uma revisão da BNCC para o Ensino Fundamental e Médio no que tange ao termo “leitura”, verificando quais são as competências e habilidades de leitura que os estudantes devem construir na

Educação Básica, bem como as lacunas apresentadas pelo documento em relação à instrumentalização do professor na construção de tais habilidades. O capítulo 5 traz o desenho do estudo empírico realizado nesta pesquisa, sendo seguido pelo capítulo 6 que apresenta os resultados e discute os dados, apontando as implicações educacionais, as limitações da pesquisa e as perspectivas futuras para o estudo. O sétimo e último capítulo conta com as considerações finais da pesquisa através da síntese do trabalho realizado. Nos Apêndices A e B podem ser encontrados os termos que foram requisitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE e Termo de Consentimento para Responsabilizado - TCR), além dos testes, gabaritos e sequências didáticas que foram elaborados(as) neste estudo.

2 A LEITURA NO CÉREBRO: O QUE AS CIÊNCIAS COGNITIVAS PODEM NOS ENSINAR SOBRE A COMPREENSÃO LEITORA?

Os estudos da ciência cognitiva da leitura apontam que a aprendizagem da leitura não se dá de forma espontânea, da mesma forma que a aquisição da linguagem oral (Morais, 2013, p. 9). Este capítulo pretende fazer uma trajetória pelos estudos da ciência cognitiva da leitura para definir qual é a especificidade encontrada em tal aprendizagem, bem como compreender quais os caminhos da leitura no cérebro de um leitor - sem considerar casos atípicos - e verificar quais habilidades de leitura são necessárias para otimizar a compreensão leitora. Além disso, com o intuito de introduzir as discussões voltadas ao campo em que este estudo está inserido, são apresentadas, ao fim deste capítulo, pesquisas brasileiras que tratam de tais aspectos cognitivos da leitura em leitores do Ensino Médio.

Para adentrarmos nessa revisão teórica, é necessário relembrar que esta pesquisa adota um ponto de vista cognitivo ao olhar para a leitura, analisando o objeto de pesquisa partindo dos estudos da ciência da leitura que, devido aos seus avanços em torno da virada do século XX, conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler (Dehaene, 2012, p. 17), proporcionando novas possibilidades de investigação na área. Dessa forma, não se pretende excluir outras abordagens de análise do objeto - sociológica, discursiva, literária, etc. –, mas, sim, realizar um recorte teórico que contribui para o estudo proposto na metodologia deste trabalho.

A fim de enfatizar a necessidade do desenvolvimento da leitura em todos os seus aspectos, é importante citar José Morais, pois ele destaca a “importância social e política – e ao mesmo tempo a sua influência discriminativa – da aquisição de níveis elevados de literacia nos países que utilizam a escrita alfabética” (2024, p. 4), como é o caso do Brasil, por exemplo. Nesse sentido, reforçamos o recorte teórico utilizado para essa pesquisa como forma de contribuir para um aspecto importante da formação leitora, mas sem esgotar as possibilidades de análise.

2.1 A aprendizagem da leitura e suas implicações educacionais

Existem diversas teorias que debatem sobre a forma como a linguagem oral é adquirida pela criança desde os seus primeiros anos de vida. Dentre tais teorias, podemos citar o Behaviorismo, de acordo com o qual a aprendizagem se dá através do estímulo e do reforço a partir da resposta do primeiro, o Gerativismo, que defende

uma predisposição inata do ser humano para desenvolver a linguagem, chamada Gramática Universal, e a Epistemologia Genética, que trata a linguagem como algo instintivo do ser humano, havendo um cérebro adaptado para o seu desenvolvimento desde o nascimento (Quadros; Finger, 2017).

Assim, pensando na relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, levando em conta que esta última pressupõe a leitura, é possível encontrar diversos pontos de consonância entre as duas modalidades. Gabriel, Kolinsky e Morais elencam tais pontos verificando que as duas “podem ter como objetivo a aprendizagem, a compreensão e a interpretação, sendo que em ambas é necessário o estabelecimento de inferências, da mesma forma, ambas as modalidades apresentam expressões mais literais e mais metafóricas” (2016, p. 925).

Segundo Seidenberg, há uma certa relação de cooperação entre a linguagem oral e a escrita, uma vez que

o conhecimento da língua falada ajuda a aprender a ler; a criança pode, então, adquirir vocabulário e familiaridade com diversas estruturas gramaticais tanto através da leitura quanto da fala. O que se aprende através da leitura também contribui para o desenvolvimento de habilidades ligadas à língua falada. (Seidenberg, 2021, p. 120).

Entretanto, também há elementos que diferenciam as duas formas de uso da linguagem. Uma dessas diferenças está no caminho cognitivo percorrido no processamento de cada uma delas. Gabriel, Kolinsky e Morais apontam que a compreensão pode ser alcançada, tanto através da escuta da leitura do outro, quanto por meio da leitura autônoma, porém, “os caminhos cognitivos percorridos por quem ouve a leitura e por quem lê o texto são bastantes distintos, a começar pelos sentidos perceptuais envolvidos, respectivamente, a audição e a visão” (2016, p. 927).

Ao envolver o estímulo visual realizado pela leitura autônoma, estudamos o “princípio alfabético”, que é a base para a aprendizagem da leitura nas línguas que utilizam o sistema alfabético de escrita - como é o caso da Língua Portuguesa. Esse princípio baseia-se na ideia de que “o par grafema-fonema constitui o ponto de articulação entre a linguagem falada e a escrita alfabética, ou seja: os fonemas são representados por grafemas” (Morais, 2024, p. 6). Para elucidar os conceitos, é importante lembrar que os fonemas “são as unidades fonológica da língua que distinguem palavras entre si” (Gabriel; Kolinsky; Morais, 2016, p. 928), enquanto os

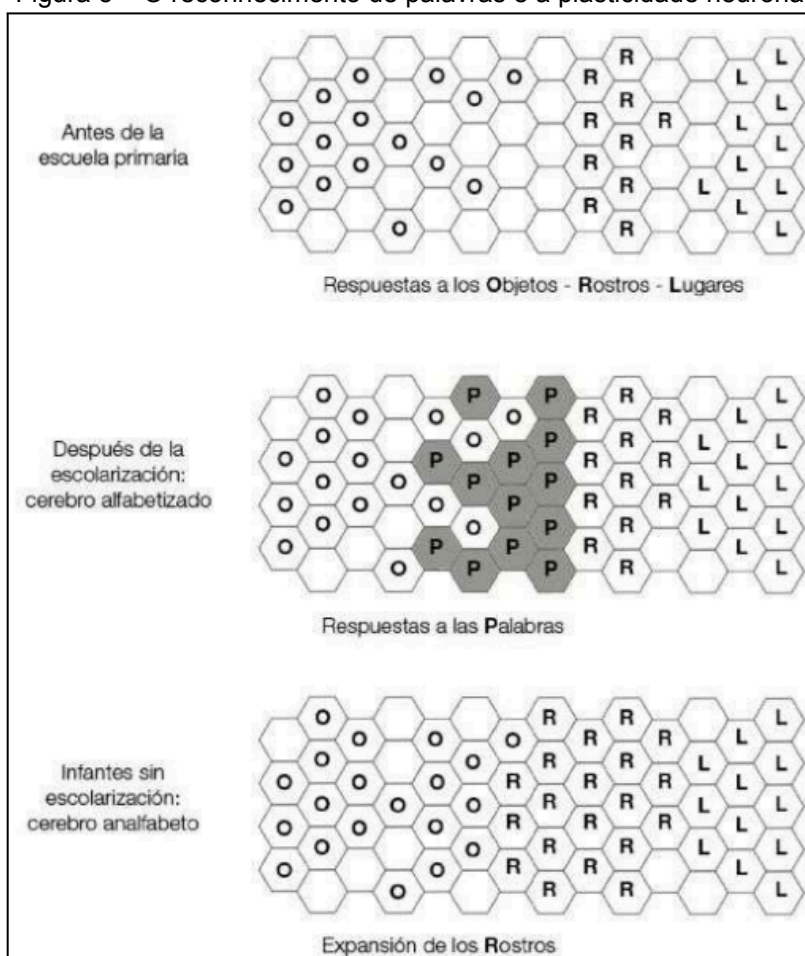
grafemas “são a representação gráfica dos fonemas, indicando-nos como as palavras devem ser ditas” (Morais, 2024, p. 6).

Além disso, um outro ponto de distanciamento entre a linguagem oral e escrita, e, talvez, o mais importante para esta pesquisa, é a nossa relação de aprendizagem perante elas. Enquanto a linguagem oral é natural ao ser humano e pode ser explicada por meio das diferentes teorias citadas anteriormente - exceto em casos de especialidades neurológicas - a linguagem escrita, bem como a leitura, “é uma habilidade aprendida, um ‘ato não-natural’” (Seidenberg, 2021, p. 18), havendo necessidade de ser ensinada, pois se trata de “uma criação cultural, talvez a tecnologia mais revolucionária já criada pela inteligência humana” (Gabriel; Kolinsky; Morais, 2016, p. 930).

Dessa forma, não há, no cérebro humano, uma área inata destinada à leitura. Tal prática é um exemplo de como o nosso cérebro consegue reciclar os neurônios para abarcar novas aprendizagens. A reciclagem neuronal é um processo cognitivo que acontece quando “qualquer aprendizado cultural precisa contar com o reaproveitamento de uma arquitetura neural preexistente, cujas propriedades ele recicla” (Dehaene, 2022, p. 172). Sendo assim, lembremos que a nossa condição neurológica natural é predisposta ao desenvolvimento da linguagem oral, não da escrita, ou seja, é preciso que haja essa reorganização de neurônios que, antes da alfabetização, desempenhavam outras funções no nosso cérebro. Esse reaproveitamento é realizado durante o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Dehaene (2019, p. 268) apresenta um esquema que ilustra a forma como a leitura “encontra” espaço no nosso cérebro por meio da reciclagem neuronal, ocupando áreas do hemisfério esquerdo que, antes da alfabetização, eram destinadas ao reconhecimento de faces, lugares e objetos. Então, para dar espaço para o reconhecimento de palavras, as habilidades mencionadas “migram” para o hemisfério direito. Vejamos, na imagem abaixo (Figura 3), uma ilustração de como esse reconhecimento de palavras toma espaço no cérebro alfabetizado e como isso não ocorre no cérebro analfabeto:

Figura 3 – O reconhecimento de palavras e a plasticidade neuronal



Fonte: Dehaene, 2019, p. 268.

A partir do entendimento de que a leitura deve ser aprendida pelo ser humano, importa-nos estudar de que forma essa habilidade deve ser ensinada a fim de otimizar o desenvolvimento de uma prática de leitura produtiva com vistas à compreensão leitora.

No campo da alfabetização, há um embate entre os métodos de ensino da leitura: o método global *versus* o método fônico. O primeiro possui uma abordagem mais focada no significado, partindo do pressuposto de que “é mais econômico ensinar a palavra como um todo ao aluno, sem focalizar unidades menores, sendo, portanto, ensinadas diretamente as associações entre as palavras e seus significados” (Seabra; Dias, 2011, p. 312).

Já o método fônico faz um caminho inverso: parte da decodificação de grafemas em fonemas para alcançar a compreensão do todo. Segundo Dehaene, tais correspondências “deverão ser ensinadas de um modo bastante explícito e sem medo de repeti-las” (2012, p. 246), pois o objetivo é automatizar essa etapa, uma vez que “a automatização libera o espaço do trabalho consciente: tornando rotineira

uma atividade, podemos executá-la inconscientemente, sem ocupar os recursos centrais do cérebro” (2022, p. 223), dando mais espaço no córtex para as tarefas voltadas à compreensão do que está sendo lido.

As pesquisas atuais da ciência cognitiva da leitura apontam, através de estudos empíricos, que o método fônico tem se destacado nas práticas de alfabetização, pois este “tipo de instrução característica do método global não enfatiza o ensino explícito e sistemático dos princípios da língua escrita, tal como faz o método fônico, de modo que nem todas as crianças conseguem apreender tais princípios” (Seabra; Dias, 2011, p. 313).

Em estudo realizado pela Universidade de Stanford (Yoncheva; McCandliss, 2015), um grupo de adultos foi exposto a um sistema de escrita elaborado pelos pesquisadores. Eles foram treinados a aprender 16 palavras, depois deveriam ler 16 palavras novas dentro do texto. Metade do grupo foi direcionada a prestar a atenção nas curvas como um todo, pois cada uma delas correspondia a uma palavra (abordagem global), à outra metade foi dito que cada curva correspondia a 3 “letras” sobrepostas e que deveriam prestar atenção em cada “letra” separadamente (abordagem fônica). Os resultados apontam que o grupo que foi instruído pelo método fônico conseguiu ler 79% das palavras novas dentro do texto, enquanto o outro, treinado pelo método global, teve apenas 58% de acertos baseando-se em tentativas de adivinhação da palavra. Além disso, o estudo em neuroimagem realizado durante os testes mostra que o grupo do método global ativou apenas a parte de reconhecimento visual do cérebro, no hemisfério direito, e não o circuito de leitura normal, no hemisfério esquerdo, apontando uma defasagem do primeiro em relação ao segundo.

Observando a explanação de tal estudo, percebemos o quanto é relevante verificar a eficiência do método utilizado para ensinar a ler e escrever na primeira infância. Também é importante lembrar que aprender a ler é o primeiro passo para o objetivo maior: a compreensão do que está sendo lido. Abarcando tal objetivo da leitura, José Morais traz, em suas pesquisas, o conceito de literacia, que envolve a “identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, e, a um nível mais exigente, aplicação aos textos dos processos linguísticos cognitivos de compreensão” (Morais, 2013, p. 4). Ele ainda destaca que não podemos confundir a alfabetização com a literacia (Morais, 2024, p. 8), uma vez que a primeira envolve a aprendizagem da leitura e da escrita, ocorrendo em um período específico

da vida, enquanto a literacia se trata de um processo contínuo, que acompanha o leitor durante todas as suas experiências em leitura.

Estudos atuais do campo da literacia apontam que tal experiência não é restrita ao período destinado à alfabetização. De tais pesquisas surge o conceito de literacia emergente. Gomes e Santos (2005) apontam que

a prática da literacia, desde os primeiros anos de vida, fornece à criança um conjunto de conhecimentos, de capacidades e de atitudes que vão ao encontro das exigências que a aprendizagem da leitura e da escrita coloca, favorecendo essa mesma aprendizagem e prevenindo o aparecimento de dificuldades (p. 315).

Pereira (2021) concentra os seus estudos na prática da leitura compartilhada, apontando que esta é uma das formas de promover a literacia desde a primeira infância (0-6 anos), justificando que é nessa fase “que o cérebro é mais lábil e maleável, e as aprendizagens que as crianças vivenciam nesse período formarão a base para as etapas que virão pela frente” (p. 30). Gabriel e Morais (2020) apontam que a leitura compartilhada é um exercício de atenção conjunta que “fornece à criança oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento linguístico, favorecendo o mapeamento entre palavras (sequências sonoras) e seus referentes” (p. 20); além disso, a complexidade da linguagem escrita do livro em relação à linguagem falada é bastante significativa para a aquisição de vocabulário da criança.

Corroborando tais ideias, Dehaene explica que há, na primeira infância, a existência de um período sensível à aprendizagem, no qual “toda a folhagem dendrítica e sináptica ainda é maleável; quanto mais o cérebro amadurecer, mais o aprendizado ficará restrito a mudanças marginais” (2022, p. 150). Sendo assim, quando mais cedo a criança tiver contato com a leitura - mesmo antes de aprender a ler - mais produtivo vai ser o processamento da leitura na etapa da alfabetização.

Após essa breve explanação sobre a especificidade da leitura e algumas implicações educacionais, vejamos, na próxima seção, como os estudos da ciência cognitiva explicam o processamento da leitura para a criança que está aprendendo a ler, explorando os modelos que indicam os caminhos da leitura no nosso cérebro.

2.2 A leitura no cérebro leitor: os modelos de processamento e as rotas de leitura

Para entender melhor sobre como funciona o caminho do texto no cérebro leitor, desde a decodificação até a compreensão, é necessário explorar os dois

modelos de processamento textual que interagem durante o ato da leitura: *bottom-up* e *top-down*.

De acordo com Gabriel, Morais e Kolinsky (2016), o processamento *bottom-up* diz respeito à parte sensorial, indicando que as letras organizadas no texto estão transmitindo uma informação que será captada pela visão do leitor. Já o segundo processamento, *top-down*, é preditivo, sendo responsável por acessar “as informações disponíveis na memória de longo prazo” (p. 73), estando mais ligado a tarefas como a

associação entre grafemas e fonemas, o reconhecimento de padrões ortográficos, a frequência de uso e rapidez de ativação dos itens, a previsibilidade de ocorrência dos itens em determinados contextos, o conhecimento pragmático-semântico-sintático associado a padrões fonológicos, a possibilidade de síntese por meio da recodificação em *chunks* mais informativos (Gabriel; Morais; Kolinsky, 2016, p. 73, grifo dos autores).

O aprendizado que mais caracteriza o início da fase de alfabetização é o *bottom-up*, pois o leitor está aprendendo a captar as informações visuais do sistema alfabético de forma organizada (Dehaene *et al.*, 2015). Aos poucos, através da prática de leitura, tais informações vão sendo gravadas na memória de longo prazo, fazendo com que o processamento *top-down* também tome seu espaço, desenvolvendo uma maior compreensão textual por parte do leitor.

Esses dois modelos de processamento também corroboram com as pesquisas sobre as rotas de leitura no cérebro. Estes se tratam de estudos da área da Psicologia Cognitiva que, no Brasil, tem como principais nomes as pesquisadoras Salles e Parente. Suas investigações se concentram em um dos processos cognitivos da leitura: o reconhecimento de palavras (Perfetti, 1992), também denominado como acesso ao léxico mental (Salles; Parente, 2002). Segundo as pesquisadoras, “léxicos são memórias que arquivam morfemas e palavras que conhecemos” (Salles; Parente, 2002, p. 176). Assim, existem dois meios pelos quais tais memórias podem ser acessadas no cérebro: a rota fonológica e a rota lexical. À rota fonológica cabe “o processo de conversão grafema-fonema, envolvendo a procura da pronúncia para palavras não-familiares e pseudopalavras” (Salles; Parente, 2002, p. 176), ou seja, está bastante associada ao processo de decodificação que passamos quando estamos sendo alfabetizados.

Conforme citado na seção anterior, à medida em que temos mais contato com a língua, a decodificação vai se tornando mais automatizada, e passamos a recorrer a ela em situações específicas, como, por exemplo, quando precisamos ler uma

palavra desconhecida e dependemos de tal processo para descobrir sua pronúncia. A decodificação também é acionada na leitura de pseudopalavras, pois, ao nos depararmos com uma palavra como “tavúlio” ou “frelto”³, mesmo não encontrando um significado para fazer associação, conseguimos realizar a leitura a partir do conhecimento grafofonológico da língua.

Um problema no acionamento da rota fonológica, principalmente, em um contexto de aprendizagem da leitura, é o grau de opacidade e transparência da língua, que pode dificultar ou facilitar esse processo. Seidenberg (2021) levanta tal questionamento ao mencionar que, na Língua Inglesa, existem muitos casos em que os grafemas e fonemas não possuem uma relação unívoca, podendo haver mais de uma realização fonológica para o mesmo grafema, tal situação faz com que a língua seja mais opaca. De acordo com o pesquisador, essa opacidade pode ser um dos motivos das dificuldades na aprendizagem da leitura, sendo que, em línguas mais transparentes, como o Espanhol, por exemplo, a maior transparência na relação entre os grafemas e fonemas faz com que tal processo seja mais acessível aos leitores iniciantes.

Segundo Veloso (2005), o português “pode ser considerado como pertencente ao conjunto de línguas em que prevalece a transparência fonêmica da ortografia” (p. 13), o que não significa que não exista opacidade em situações específicas, como é o caso da consoante “x”, que pode apresentar diferentes representações fonéticas completamente imotivadas (como [j] em “xícara”, [ks] em “táxi”, [z] em “exemplo” e [s] em “texto”). Dessa forma, casos específicos como este podem ser considerados uma dificuldade para os aprendizes em leitura, devendo ser levados em conta pelos educadores no momento da alfabetização.

Após explanar o processo de leitura pela rota fonológica, nos cabe abordar conceitos sobre a rota lexical. À medida em que a decodificação vai se tornando automatizada, “as palavras familiares são armazenadas no nosso léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual de uma palavra, isso é seguido pela obtenção do significado a partir do sistema semântico e, então, a palavra pode ser articulada” (Salles; Parente, 2002, p. 177). Essa rota é mais eficiente no que tange à rapidez do reconhecimento da palavra, no entanto, funciona melhor para palavras de alta frequência da língua, não sendo ativada na ocorrência de palavras de baixa frequência ou de pseudopalavras, como acontece na rota fonológica.

³ pseudopalavras criadas pela autora para exemplificar uma forma de acionar a rota fonológica.

Pode ser associada à ativação da rota lexical a impossibilidade de não ler uma palavra depois de tal processo já ter se tornado inconsciente pelo leitor experiente. Para exemplificar tal afirmação, Gabriel, Kolinsky e Morais (2016), exploram um experimento realizado por J. Ridley Stroop, em 1935, no qual o objetivo era “investigar a interferência das reações verbais em leitores proficientes” (p. 930). O experimento contava com uma sequência de tarefas de leitura a serem realizadas pelos participantes. Em um desses testes, eles deveriam nomear a cor impressa em uma palavra, ignorando sua leitura. Os participantes foram divididos em grupo controle e grupo experimental, sendo que, para o primeiro, as palavras estavam impressas em preto, enquanto as palavras do grupo experimental estavam impressas em cores que não correspondiam com a cor referenciada na palavra escrita. Vejamos, na Figura 4, um exemplo de uma adaptação da tarefa para o Português feita pelos pesquisadores Castro e Cunha (2000).

Figura 4 – Tarefa do Teste de Stroop adaptado para o Português

AZUL	VERDE	ROSA	VERDE
VERDE	AZUL	VERDE	CINZA
ROSA	ROSA	AZUL	ROSA
CINZA	AZUL	CINZA	CINZA
VERDE	CINZA	ROSA	AZUL
AZUL	ROSA	CINZA	CINZA

Fonte: Castro e Cunha, 2000, n.p.

Os resultados destacados por Stroop apontaram uma média de tempo 74% maior do grupo experimental em relação ao grupo controle, demonstrando que “uma vez que a leitura tenha sido aprendida e automatizada, torna-se um processo cognitivo inconsciente, inevitável, sobre o qual temos controle apenas parcial” (Gabriel; Kolinsky; Morais, 2016, p. 932). Dessa forma, percebemos o quanto se torna impossível “passar os olhos” por uma palavra sem fazer a sua leitura, pois a rota lexical é ativada para recuperar, do nosso léxico, a palavra que já foi armazenada ao longo da nossa experiência como leitores.

Conforme uma metáfora utilizada por Kolinsky e Morais (2018), nós, alfabetizados, utilizamos “óculos letrados”, mas não devemos cair no erro de olhar para o leitor aprendiz de forma ingênua, pensando que tal processo de aprendizagem se dá de forma espontânea, pois

quando estamos engajados em um meta-pensamento sobre linguagem, cognição, alfabetização e assuntos relacionados, ou seja, quando estamos preocupados em entender o que é a nossa linguagem e raciocínio e como eles se desenvolveram, é quase certo que precisamos reconhecer a presença de nossos óculos de letrados, olhá-los atentamente, virá-los de cabeça para baixo, de dentro para fora, então olhar para nossas capacidades e confrontá-las com as de pessoas analfabetas, que por definição nunca usaram tais óculos (p. 323, tradução livre⁴).

A partir dessa perspectiva, é essencial que os estudos da ciência cognitiva da leitura estejam engajados à prática pedagógica na aprendizagem da leitura e no desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias para desenvolver a compreensão. Por fim, é necessário elucidar que “os procedimentos fonológicos e lexicais coexistem e funcionam paralelamente no leitor hábil” (Salles; Parente, 2002, p. 177), ou seja, com o desenvolvimento de tais habilidades - que serão abordadas na próxima subseção deste capítulo - as duas rotas serão acionadas em momentos diferentes, dependendo da necessidade de leitura.

2.3 As habilidades preditoras da leitura: alcançando a compreensão

A ciência cognitiva da leitura é uma ciência relativamente nova – cerca de 30 anos – e, através dos avanços tecnológicos nas pesquisas e ressonância por imagem, “os progressos das neurociências e da psicologia cognitiva conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler” (Dehaene, 2012, p. 15).

Retomando a justificativa desta pesquisa, o pesquisador Mark Seidenberg define a compreensão como o objetivo da leitura (2021, p. 8). Simplício e Haaese (2020, p. 129) destacam que, por meio da compreensão leitora, há “a geração de um modelo mental” sobre o sentido geral do texto. Corroborando às ideias apresentadas, Perfetti, Landi e Oakhill consideram que “a compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental de uma mensagem textual” (2013, p. 246). Dessa forma, para aprender através da leitura, é preciso compreender o que foi lido, e esse processo carrega consigo um conjunto de atividades cognitivas que se diferem da compreensão da linguagem falada, por exemplo, os quais serão abordados na sequência.

⁴ As traduções presentes nesta dissertação são de responsabilidade da autora. [when we are engaged in meta-thinking about language, cognition, literacy itself, and related matters, namely when we are concerned by understanding what are our language and reasoning and how they did develop, it is almost certain that we need to acknowledge the presence of our literates glasses, to look at them attentively, turn them over and over, upside down, inside out, then look at our capacities and confront them with the ones of illiterate people, who by definition never wore such glasses].

A pesquisadora Hollis Scarborough (2001) elaborou uma metáfora para explicar como é possível desenvolver um leitor habilidoso: o Modelo de Cordas, ilustrado na Figura 5. Neste modelo, existem duas “cordas” que se entrelaçam para desenvolver uma leitura hábil, a primeira trata de habilidades necessárias para a compreensão da linguagem, enquanto a segunda faz uma abordagem mais voltada ao reconhecimento de palavras. Tais habilidades são ilustradas pela autora como “fios” que se entrelaçam para obter uma leitura habilidosa.

Como podemos ver na Figura 5 (uma tradução feita em 2019 para o documento da Política Nacional de Alfabetização - Brasil, 2019, p. 29), as habilidades voltadas ao reconhecimento de palavras podem ser associadas ao período de alfabetização, acontecendo em um momento específico e, com o passar do tempo, ganhando mais automatização. A pesquisadora destaca a importância das habilidades de reconhecimento automático de palavras (consciência fonológica, decodificação e reconhecimento visual de palavras) para garantir que o leitor faça o mínimo de esforço para decodificar o texto, economizando energia cognitiva importante para a compreensão (Scarborough, 2001).

Figura 5 – Modelo de Cordas de Scarborough traduzida pela Política Nacional de Alfabetização



Fonte: BRASIL, 2019, p. 29.

Entretanto, apesar de haver inúmeros problemas de leitura ligados ao fato de existirem falhas na “corda” de reconhecimento de palavras, muitas barreiras são encontradas devido aos déficits em compreensão. Embora o texto seja corretamente decodificado pelo leitor, ele não compreenderá o texto se

- (a) não conhecer as palavras na sua forma falada;
 - (b) não conseguir analisar as relações sintáticas e semânticas entre as palavras; ou
 - (c) carecer de conhecimento crítico de base ou habilidades inferenciais para interpretar o texto adequadamente e “ler nas entrelinhas”.
- (Scarborough, 2001, p. 98, tradução livre⁵)

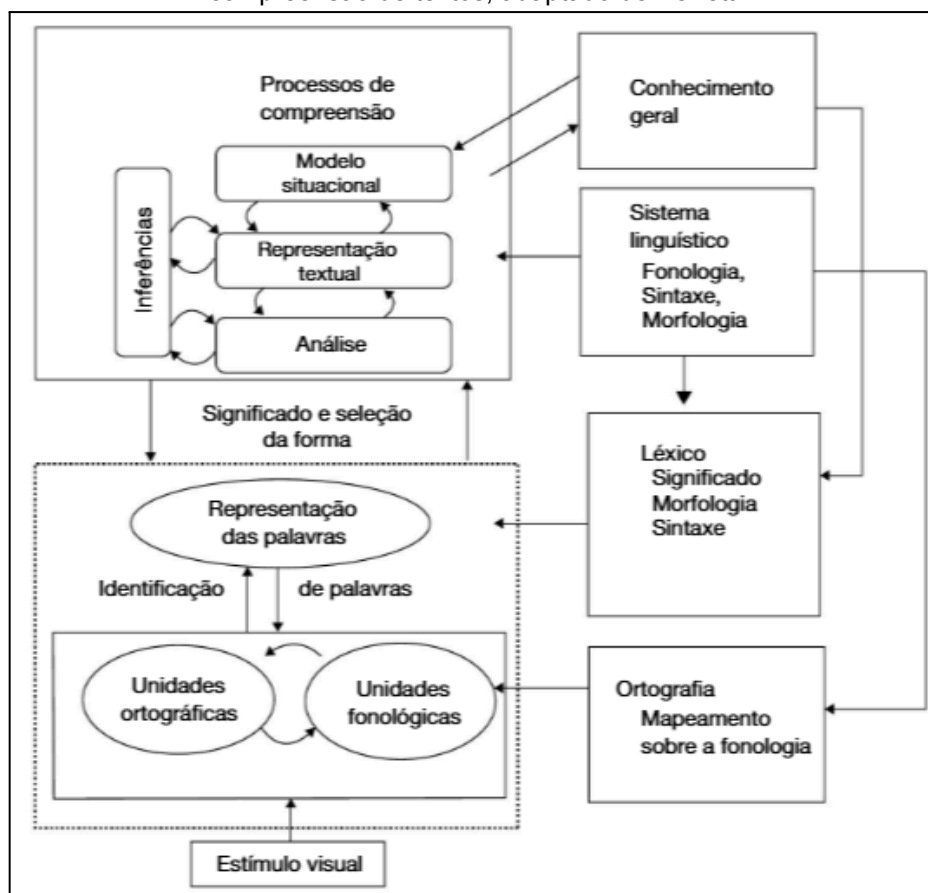
Assim, as habilidades voltadas à compreensão da linguagem (conhecimento prévio, vocabulário, estruturas da língua, raciocínio verbal e conhecimentos de literacia), são habilidades que acompanham o leitor durante toda a sua experiência linguística (leitora) ao longo da vida, se tornando cada vez mais estratégicas e agregando qualidade às suas leituras.

Porém, a compreensão leitora não é algo facilmente identificável no cérebro, pois é “um processo dinâmico, integrador e complexo, composto de vários subprocessos, que envolve interpretação, reconhecimento da palavra, conhecimento prévio, atenção, memória operacional, memória de longo prazo e estratégias metacognitivas” (Silva, 2012, p. 16), dependendo de que todos esses processos desempenhem suas funções adequadamente para que o objetivo da leitura seja atingido pelo leitor.

Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), os processos de compreensão “ocorrem em níveis múltiplos em diversas unidades da linguagem: no nível da palavra (processos lexicais), no nível da sentença (processos sintáticos) e no nível do texto” (p. 246). A esses níveis, conforme esquematizado na Figura 6, “contribuem processos de identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e uma variedade de processos inferenciais, que interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto” (p. 246).

⁵ As traduções presentes nesta dissertação são de responsabilidade da autora. [(a) does not know the words in their spoken form; (b) cannot parse the syntactic and semantic relationships among the words; or (c) lacks critical background knowledge or inferential skills to interpret the text appropriately and “read between the lines].

Figura 6 – Componentes da compreensão da leitura desde a identificação de palavras à compreensão de textos, adaptado de Perfetti



Fonte: Perfetti, Landi e Oakhill, 2013, p. 246.

Os pesquisadores definem o processamento de inferências como sendo um dos maiores determinantes para a compreensão textual, e também consideram como a habilidade em que os leitores menos experientes possuem mais dificuldades, pois o entendimento de situações que não estão explícitas no texto exige uma compreensão mais profunda, que requer a integração do que está sendo lido com conhecimentos prévios do leitor (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013).

No entanto, até alcançar a elaboração de inferências, outros processos cognitivos devem ser estabelecidos. O primeiro nível após o estímulo visual trata do reconhecimento de palavras, habilidade que já abordamos ao falar sobre o processo de alfabetização e a importância de sua automatização para otimizar a compreensão. Além da recuperação de aspectos fonológicos da palavra, o conhecimento de vocabulário é muito importante para a compreensão, pois “somente é possível inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do texto se o leitor souber a maioria das palavras e se for alcançada uma certa aproximação ao significado do texto” (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013, p. 258).

Segundo Nation, “conhecer uma unidade lexical envolve um saber pluridimensional” (1990 *apud* Gil, 2019, p. 121), considerando aspectos relativos à *forma*, ao *significado*, à *função* e à *gramática*, dimensões que não atuam de forma isolada mas, em integração, contribuem para a compreensão do texto. Em relação à *forma*, a autora considera o reconhecimento da forma escrita e da forma falada da palavra, associando aspectos gráficos e fonológicos que estão ligados à decodificação. Já ao tratar do *significado*, Gil explana a dimensão destacando o valor semântico das palavras, pois “conhecer a unidade lexical é também saber escolher, em um conjunto de parassinônimos, o que produz o efeito de sentido adequado às intenções que se tem no ato enunciativo” (2019, p. 123), e a escolha desses vocábulos, levando em consideração os efeitos de sentido e os contextos associados, é papel da *função* - desdobramento da dimensão do significado -, chamando a atenção para a utilização da palavra **professor** em contextos diferentes de uso da palavra **docente**, por exemplo. Por fim, em relação à *gramática*, Gil explica que “conhecer a unidade lexical é saber, na leitura, em qual estrutura gramatical ela costuma aparecer, e, na escrita, saber usar a unidade no padrão gramatical adequado” (2019, p. 123), como quando estamos lendo ou escrevendo um texto e precisamos referenciar um termo através de um pronome, por exemplo, além disso, essa dimensão trata da função sintática dos elementos, destacando que “conhecer as informações sintáticas contidas na unidade lexical contribui para que se acesse o significado em uma perspectiva relacional” (2019, p. 123).

Este último fator também está associado ao nível de processamento sintático destacado pelo modelo de Perfetti, Landi e Oakhill (Figura 6). Porém, de acordo com as pesquisas exploradas pelos autores, os problemas nesse nível, que também explica a falha na recuperação do significado das palavras e no estabelecimento da coerência textual, estão na baixa capacidade da memória de trabalho em leitores menos hábeis, pois “entender uma sentença envolve lembrar-se das palavras que a compõem, recuperar informações do texto antecedente, analisar a sentença e outros processos que demandam recursos; a memória de trabalho é um gargalo para esses processos” (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013, p. 256).

O neurocientista brasileiro Roberto Lent (2010) compara a memória de trabalho com a memória RAM dos computadores, pois uma de suas funções é acessar as memórias de longa duração para construir sentido com as novas informações que estão chegando através da memória sensorial. A partir dessas

perspectivas, “quando recuperamos alguma memória ou conhecimento de nossa memória de longo prazo, o que fazemos é justamente levá-la de volta à memória de trabalho” (Ruiz, 2024, p. 79).

Quanto à sua estrutura, a partir de revisões de pesquisas internacionais baseadas no Modelo de Memória de Trabalho de Baddeley e Hitch (1974), tal sistema é

composto por um executivo central e por dois sistemas subordinados, a alça fonológica (*phonological loop*) e o esboço visuoespacial (*visuo-spatial sketchpad*), sendo o primeiro responsável pelo armazenamento temporário de informação verbal e acústica, e o segundo responsável pelo armazenamento temporário de informação visuo-espacial. (Gabriel; Morais; Kolinsky, 2016, p. 64, grifo dos autores)

Baddeley (2000) continuou suas pesquisas na área verificando que havia uma limitação significativa no modelo, faltava explicar a interação do sistema com a memória de longo prazo, então propôs um novo componente: o *buffer episódico*. Esse novo componente foi definido como “um sistema de armazenamento temporário capaz de recuperar informações de forma consciente e manipulá-las, resgatando informações e alimentando a memória de longo prazo” (Gabriel; Morais; Kolinsky, 2016, p. 67), fazendo integração entre a alça fonológica, o esboço visuoespacial e a memória de longo prazo.

Assim, compreendendo a memória de longo prazo como a “capacidade de armazenar informações sobre os eventos de nossas vidas, bem como fatos e ideias sobre o mundo ao nosso redor, por períodos mais ou menos longos, até mesmo para toda a vida” (Ruiz, 2024, p. 80), podemos considerá-la como um componente cognitivo que define quais são os conhecimentos que já foram consolidados pela aprendizagem. Logo, é de grande importância que o leitor tenha consciência sobre o próprio nível de compreensão durante a leitura e domine a habilidade de controlar suas ações cognitivas, por meio de estratégias que otimizem a compreensão durante a leitura (Jolly *et al.*, 2006). Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), “o monitoramento permite que o leitor verifique o seu entendimento e faça reparos onde seu entendimento não seja razoável” (p. 252), entretanto, esse monitoramento, que está no nível da cognição, também pode sofrer influência negativa do meio no qual a leitura acontece. A pesquisadora Maryanne Wolf considera a influência do mundo digital na leitura profunda ao questionar se “não estaremos transferindo sutilmente a alocação de nossa atenção para processos-chave, quando lemos textos mais longos e mais exigentes” (2019, p. 153), assim como acontece na leitura de textos em redes

sociais, por exemplo, no qual o monitoramento do leitor baixa e, de forma automatizada, reproduzimos essa leitura com pouca profundidade no contato com outros textos.

Dessa forma, levando em consideração todas as habilidades de leitura citadas - e as consequências da falta delas - se faz importante pensar em estratégias que busquem otimizar a compreensão leitora, seja aos leitores iniciantes ou não, visto que muitas das falhas se encontram em leitores menos hábeis, que tiveram experiências de leitura pouco produtivas ao longo da vida. A partir disso, a próxima seção deste capítulo trata de pesquisas brasileiras que se preocupam com essa questão, verificando, de diferentes formas, aspectos relacionados à compreensão leitora de alunos do Ensino Médio, propondo reflexões relacionadas ao papel da escola no desenvolvimento de tais habilidades.

2.4 A compreensão leitora de alunos do ensino médio brasileiro: um olhar sobre as contribuições científicas

Uma das justificativas deste estudo é a falta de produção científica que parte da coleta de dados com estudantes do Ensino Médio (EM) brasileiro com o intuito de verificar a compreensão leitora (CL) para propor estratégias que, com base teórica científica, busquem melhorar o desempenho dos estudantes em relação à leitura. Nesse sentido, realizamos um estudo bibliográfico do tipo estado da arte para verificar quais foram as contribuições dessa ciência após o ano de 2000, utilizando as palavras-chave “compreensão leitora” e “Ensino Médio” nas ferramentas de busca Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES. Os objetivos, metodologia de pesquisa e principais resultados dessas pesquisas serão apresentados neste capítulo.

Joly, Santos e Marini (2006) realizaram um estudo que contou com a participação de 487 alunos do EM (1º a 3º ano) de escolas públicas e privadas com o objetivo de avaliar o tipo e a frequência das estratégias de leitura que os estudantes utilizavam. Para isso, o instrumento foi a Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura - formato Ensino Médio (EMeL - EM) contendo 39 afirmações com três opções de frequência: nunca, algumas vezes e sempre. Os resultados da pesquisa mostram que, quando os alunos não compreendem diretamente as informações presentes no texto, utilizam uma série de estratégias metacognitivas voltadas à resolução de problemas, como a releitura, atenção

focada, concentração e verificação dos objetivos de leitura. Além disso, constataram que os estudantes raramente utilizam estratégias de suporte à leitura para melhor compreensão dos textos, como fazer tópicos, cópias e anotações de suas partes importantes, sugerindo que eles apenas recorrem às estratégias metacognitivas quando encontram problemas, mas não buscam aprofundamento no conteúdo do texto. Dessa forma, as pesquisadoras consideraram que “uma das dificuldades dos alunos em compreensão reside no pouco uso que fazem das estratégias metacognitivas de leitura” (2006). Além do mais, por se tratar de um estudo composto por autorrelato dos estudantes, destaca-se que muitos alunos e, inclusive, professores, podem desconhecer o que são as estratégias de leitura e a sua importância para a compreensão leitora, algo que dificulta que os estudantes utilizem de fato tais estratégias no ato de ler.

Em 2008, Pereira fez um estudo que tinha como um de seus objetivos a avaliação do nível de CL de alunos do EM em relação ao ano escolar cursado (1º, 2º e 3º ano). Para isso, foram testados 457 alunos do EM (1º a 3º ano) de uma escola particular de Porto Alegre, os quais receberam os instrumentos – Cloze, Múltipla Escolha, Questionário, Falso ou Verdadeiro e Resumo - distribuídos aleatoriamente, sendo que cada participante respondeu a apenas um tipo de teste após a leitura de um texto jornalístico sobre profissões. A pesquisa constatou que há um crescimento médio de 0,44 pontos em relação ao nível de compreensão em leitura dos alunos considerando o ano de escolaridade no EM, sendo que o rendimento global dos estudantes do 1º ano foi de 5,06, dos alunos de 2º ano de 5,52 e dos alunos de 3º ano de 5,94, independente do instrumento aplicado a cada um dos alunos. Entretanto, a pesquisadora pondera, em suas considerações finais, destaca a importância do papel do professor na observação das necessidades de seus alunos quanto à leitura, com intuito de promover práticas que desenvolvam a compreensão leitora.

Assim como a pesquisa de Pereira (2008), Santos *et al.* (2021) também voltaram suas investigações para a compreensão leitora em diferentes anos escolares, porém, com um olhar para anos que compõem etapas diferentes de escolarização (Fundamental, Médio e Superior). Além disso, os pesquisadores trazem outras variáveis ao estudo: a capacidade da memória de trabalho e o desempenho da leitura oral. Esta pesquisa contou com a participação de 62 estudantes do 1º ano do EM de uma escola particular do Rio de Janeiro. O objetivo

desta pesquisa foi avaliar a relação entre as variáveis nesses diferentes níveis de escolarização. Observando a etapa do EM, participaram do estudo 15 estudantes do 3º ano. Para alcançar os objetivos, o método contou com dois momentos: (1) leitura⁶ de um texto de forma silenciosa para a resolução do teste de compreensão leitora composto por um questionário com questões no nível da palavra (para avaliar a memória de trabalho) e no nível inferencial (para avaliar a elaboração de inferências); (2) leitura do mesmo texto, em voz alta e gravada, para avaliar o tempo e a taxa de elocução do texto. O estudo constatou que “leitores em estágios mais iniciais de escolarização gastam mais tempo no reconhecimento de palavras, o que pode sobrecarregar a memória de trabalho de modo a não sobrar espaço para operações mais complexas, como a compreensão” (2021, p. 14). Assim, os alunos do 3º ano do EM apresentaram um desempenho significativamente maior em todos os testes quando comparados aos estudantes do 6º ano do EF, comprovando o fato de que a compreensão leitora tende a aumentar com a evolução dos anos de escolarização e das experiências leitoras proporcionadas em sala de aula.

Coelho e Correa (2010) realizaram um estudo que contou com a participação de 62 estudantes do 1º ano do EM de uma escola particular do Rio de Janeiro. O objetivo das pesquisadoras era examinar o progresso da CL através do desenvolvimento da habilidade de monitoramento a partir do emprego do paradigma de detecção de erros. Os participantes foram divididos em grupo experimental (GE) e controle (GC) para comparação dos resultados por meio da realização de pré-teste, intervenção (11 semanas) e pós-teste. Para avaliar a CL foi utilizado o teste Cloze com textos do livro didático de história, para o monitoramento dos três momentos do estudo foi utilizado o paradigma de detecção de erros e, para as tarefas de controle - que antecederam o pré-teste - foram utilizados os seguintes testes: WISC-III - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças para avaliar a habilidade verbal; Dígitos do WISC-III para medir a memória de trabalho; e, Teste AC-15 para verificar a atenção concentrada. As pesquisadoras verificaram que o GE e o GC não tiveram diferenças significativas nos resultados do pré-teste (Cloze) e das tarefas de monitoramento que antecederam a intervenção; porém, no pós-teste o rendimento do GE foi significativamente melhor do que o GC, constatando que a intervenção com o intuito de fazer com que os alunos reflitam sobre os textos e percebam determinadas inadequações - configuradas de forma intencional pelas

⁶ A pesquisadora não especifica qual é o gênero do texto utilizado para aplicação do teste.

pesquisadoras - é um meio produtivo de desenvolver a compreensão leitora dos estudantes através do monitoramento da leitura que, segundo Cain & Oakhill (2004, *apud* Coelho; Correa, 2010), “é essencial para a integração da informação processada no ato de ler”. Além disso, as pesquisadoras destacam o papel da escola como ambiente que pode viabilizar o desenvolvimento dessas práticas de metacognição, na qual os estudantes possam aprender a fazer o próprio monitoramento de leitura objetivando a compreensão.

Com o intuito de examinar e relacionar o desempenho e compreensão leitora, os procedimentos de leitura utilizados e os conhecimentos prévios de 91 alunos do 1º ano do EM de uma escola pública de Porto Alegre, Borges e Pereira (2018) dividiram os participantes em 3 grupos com diferentes objetivos: grupo 1 - elaborar um resumo; grupo 2 - buscar uma informação específica; e, grupo 3 - resolver um problema. Através da escolha de um texto expositivo sobre exposição dos jovens na internet, foram criados 3 diferentes instrumentos de pesquisa, sendo adaptados aos grupos conforme cada objetivo de leitura: um teste de compreensão leitora, um protocolo verbal para expressão dos procedimentos de leitura utilizados e um instrumento de verificação dos conhecimentos prévios sobre o assunto do texto. O estudo indicou que há uma diferença no nível de compreensão leitora considerando diferentes objetivos de leitura. Os estudantes que participaram do grupo 1 e 3 obtiveram um melhor desempenho em compreensão quando comparados aos integrantes do grupo 2. Quanto à avaliação dos conhecimentos prévios dos participantes, todos foram classificados no nível intermediário, apesar do assunto do texto utilizado (exposição dos jovens à internet) fazer parte do cotidiano deles. Já em relação aos procedimentos de leitura, os três mais utilizados, considerando todos os leitores (sendo que cada grupo adaptou o procedimento ao seu objetivo), foram: (1) a leitura do texto inteiro, (2) a releitura do texto ou de partes dele e (3) o apoio na quantidade de segmentos necessários para atingir seu objetivo de leitura. Assim, as pesquisadoras destacam que o trabalho com a ativação dos conhecimentos prévios e a consideração do objetivo da leitura podem influenciar diretamente na resolução de grande parte dos problemas de compreensão leitora dos alunos, visto que cada leitor irá adaptar o seu procedimento de leitura para alcançar o objetivo desejado.

Rocha, Rodrigues e Araújo Neta (2019) realizaram uma pesquisa-ação com 12 alunos do 1º ano do EM de uma escola pública do Maranhão. O artigo é um recorte de um estudo maior que durou 6 meses e contou com 6 instrumentos de

análise, dentre eles, uma série de atividades realizadas em sala de aula com o intuito de desenvolver estratégias de leitura com os estudantes. Esse recorte se atém em uma dessas atividades que tem como um de seus objetivos, verificar as estratégias de compreensão textual mais utilizadas pelos participantes a partir da leitura de um texto narrativo do gênero carta. As pesquisadoras observaram, através de relatos dos alunos após a atividade realizada, que todos faziam uso de algum dos seguintes instrumentos para auxiliar na compreensão do texto: “busca por palavras-chave, leitura compartilhada, elaboração de resumos, exposição de opinião, autoavaliação, releitura e inferências” (2019, p. 353). Como essa atividade foi realizada ao fim de uma intervenção mais abrangente, elas relatam que muitas dessas estratégias foram desenvolvidas com os alunos no decorrer da pesquisa, destacando a importância do papel do educador para o ensino de estratégias de leitura que facilitem a compreensão leitora.

Com o objetivo de investigar a relação entre a CL e o desempenho acadêmico, um estudo de Thornton e Corso (2022) contou com a participação de 80 alunos do 3º ano do EM de uma escola pública de Porto Alegre. Os alunos foram submetidos a dois testes para verificação dessa relação: Tarefa de Desempenho Acadêmico - Enem (composta por 10 questões de interpretação selecionadas de provas de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM) e Tarefa de Compreensão Leitora - Técnica Cloze⁷ (criada dentro dos padrões tradicionais). A investigação concluiu que a média dos alunos no teste de desempenho acadêmico foi de 3,90 (de um score máximo de 10 pontos), rendimento considerado baixo para alunos que estão concluindo o Ensino Médio. A correlação entre a variável de desempenho acadêmico e de compreensão leitora foi positiva, mostrando que os alunos que mais compreenderam o texto que acompanhava a questão tiveram um resultado melhor no teste Enem. O resultado, abaixo do nível satisfatório, fez com que as pesquisadoras refletissem sobre a estruturação do currículo da Educação Básica, formação de professores e sobre as tarefas de avaliação dos alunos do EM, considerando que o desenvolvimento da compreensão textual é determinante para o bom rendimento dos alunos ao finalizarem sua escolarização.

Após a leitura dos resultados de cada uma das pesquisas, percebemos alguns aspectos principais que relacionam os dados obtidos por meio das coletas: (1) os resultados esperados para os alunos do Ensino Médio, no que tange à

⁷ A pesquisadora não especifica qual é o gênero do texto utilizado para aplicação do teste.

compreensão leitora, corroboram os resultados das pesquisas em larga escala citadas neste trabalho, apresentando rendimentos abaixo da média esperada para tal etapa de ensino; (2) as implicações educacionais referentes ao papel da escola como instituição responsável por proporcionar práticas pedagógicas que objetivem o desenvolvimento da compreensão leitora nos alunos, tendo uma atenção especial aos estudantes do Ensino Médio, que estão encerrando sua escolarização com inúmeras lacunas que dificilmente serão preenchidas posteriormente; e, (3) apesar da recorrência de estudos sobre estratégias de leitura nos trabalhos apresentados, nenhum trouxe como ponto de análise do vocabulário dos alunos participantes, o que, conforme visto em uma seção anterior deste trabalho, compõe um dos níveis de compreensão leitora (Perfetti, Landi e Oakhill, 2013); e, (4) os gêneros textuais escolhidos para aplicação dos instrumentos possuíam temáticas que faziam parte do cotidiano dos alunos, trazendo uma linguagem não tão complexa, com palavras de alta frequência para os estudantes.

Sabemos que o ensino brasileiro possui muitas disparidades e diversas realidades diferentes no que tange aos aspectos políticos, econômicos e sociais, porém, a ciência cognitiva é um campo de estudo que parte do que temos em comum para propor os seus avanços, pois tratamos aqui do cérebro humano. Essas diferentes realidades também foram observadas na escolha dos participantes das pesquisas analisadas, das quais participaram alunos de diferentes regiões brasileiras, de escolas públicas e particulares, não havendo diferenças significativas nos resultados coletados. Novamente parafraseando Perfetti, Landi e Oakhill, “quando se trata de aprender a ler, todos têm o mesmo cérebro que impõe os mesmos limites e a mesma sequência de aprendizagem. Assim, importa examinar qual ensino – e não prescrições – as neurociências cognitivas da leitura podem aportar ao mundo da educação” (2013, p. 236).

Dessa forma, é importante olhar para as individualidades de cada aluno em sala de aula, porém, quando falamos sobre compreensão leitora, considerando os aspectos cognitivos envolvidos no ato da leitura com o objetivo de gerar um modelo mental sobre o conteúdo do texto, devemos observar quais são os métodos de ensino que estão sendo utilizados, pensando nas habilidades que serão desenvolvidas nos estudantes, salvo casos específicos de comprometimento cognitivo que também devem ser observados nas suas especificidades. A ciência cognitiva da leitura tem muito a contribuir na elaboração de métodos de ensino

qualificados e com embasamento teórico consistente, mas ainda há poucos estudos brasileiros que possuam tais objetivos. Sendo assim, é necessário que haja mais pesquisas nessa área com intuito de melhorar os índices de leitura no nosso país, por esta razão o presente estudo possui essa proposição: contribuir para conectar o que está sendo estudado na teoria com a realidade percebida na prática do ensino brasileiro.

3 PESQUISAS EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA: DADOS SOBRE OS ÍNDICES DE LEITURA NO BRASIL

Conforme abordado na justificativa deste trabalho, as últimas pesquisas educacionais em larga escala apontam falhas no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos da educação básica, enquadrando-os nos níveis mais baixos ao considerar suas habilidades de leitura. Partindo uma leitura crítica das testagens em larga escala, este capítulo destina-se a fazer uma apresentação dos instrumentos citados, mostrando quais são as habilidades de leitura requeridas para a realização dos testes e detalhando as habilidades a serem reforçadas pelos estudantes brasileiros que estão cursando o Ensino Médio a partir dos resultados das últimas aplicações.

No entanto, antes de iniciar a explanação das pesquisas em leitura, é necessário alertar para que haja um olhar crítico ao observarmos os resultados, pois eles são quantificados sem levar em consideração as especificidades dos alunos que estão realizando o teste - inclusive as provas dos alunos com atendimento educacional especializado. Os dados produzidos são importantes para observarmos o todo da aprendizagem educacional em âmbito nacional, mas as práticas em sala de aula não podem ser reduzidas apenas a eles, sendo que o professor deve analisar a realidade escolar do ambiente no qual está inserido, associando os resultados das pesquisas em larga escala às necessidades de aprendizagem de seus alunos - assim como fizemos na pesquisa experimental realizada neste estudo.

3.1 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

O PISA é um estudo realizado pela OCDE a cada três anos para verificar o nível de desenvolvimento de jovens de 15 anos em três grandes domínios: leitura, matemática e ciências. A primeira edição do PISA foi em 2000, contando com países membros da OCDE e países parceiros, como o Brasil, que participa da avaliação desde a sua primeira aplicação. Devido à pandemia de Coronavírus, a edição prevista para 2021 foi realizada em 2022, postergando a edição seguinte para 2025.

Além de aspectos relacionados aos domínios avaliados, o teste é constituído por um questionário socioeconômico cuja proposta é coletar, a respeito dos participantes, “dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola” (Brasil, 2025, grifo do autor).

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 2017), a educação básica deve ser oferecida de forma gratuita e obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, sendo dividida em pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir da divisão etária apresentada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef - 2018), os estudantes de 15 anos - aptos a participar do PISA - devem estar ingressando no 1º ano do Ensino Médio, entretanto o parecer aponta que essa “é a etapa da educação básica em que há o maior percentual de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar, o que corresponde a 28% dos estudantes matriculados nessa etapa de ensino” (Unicef, 2018, p. 7). Dessa forma, é necessário considerar aptos também os estudantes que estão finalizando o Ensino Fundamental e já atingiram a idade mínima para participação na pesquisa.

Para avaliar os alunos, o programa conta com uma matriz de referência em cada um dos grandes domínios, assim, vamos explorar a matriz de avaliação da leitura, que é o domínio que nos interessa na abordagem deste estudo. A respeito do letramento em leitura, a matriz considera tal domínio como “a capacidade de compreender, utilizar, refletir e se envolver com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e potencial, e participar da sociedade” (OCDE, 2013 *apud* Brasil, 2013).

Nesse sentido, para verificar a apropriação de tal domínio, a avaliação é elaborada a partir de três pontos principais: situação, texto e aspectos. A respeito da situação, destaca-se a questão pragmática do texto, podendo ser ele de uso pessoal, público, educacional e/ou ocupacional. O programa prima pela variabilidade de situações apresentadas por meio de textos, que podem ter seu espaço no meio impresso e/ou digital, estabelecendo uma relação de autoria (sem possibilidade de modificação) ou de colaboração com o leitor, além da possibilidade de estarem dispostos em diversos formatos e tipos textuais (argumentativo, expositivo, injuntivo, narrativo e descritivo). Em última instância da elaboração das questões, a avaliação considera os aspectos, tratando a respeito das estratégias que o leitor vai utilizar para interagir com o texto a fim de compreender o que está sendo lido, sendo eles: localizar e recuperar informação, integrar e interpretar, refletir e analisar. Além disso, há um último aspecto proveniente do meio digital, definido como “complexo”, devido a uma maior liberdade que o meio proporciona à interação com o leitor, fazendo com que ele possa articular os demais aspectos conforme a sua necessidade de leitura (OCDE, 2013 *apud* Brasil, 2013).

Tais pontos apresentados são relevantes para a compreensão da escala de leitura na qual os participantes são enquadrados em níveis de acordo com seu desempenho. A tabela abaixo (Quadro 1) traz uma adaptação da Matriz de Avaliação de Leitura do PISA, elaborada em 2012, estabelecendo quais habilidades são esperadas dos participantes em cada nível.

Quadro 1 – Descrição dos níveis de proficiência em leitura do PISA

Nível	Limite inferior de pontos	Características das atividades
6	698	Atividades neste nível requerem que o leitor realize múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento. Elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses. Atividades que requerem que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações concorrentes, e gere categorias abstratas de interpretação. As atividades de Refletir e Avaliar requerem que o leitor delinear hipóteses ou que avalie de forma crítica um texto complexo ou tópico desconhecido, levando em consideração múltiplos critérios e perspectivas, e aplicando interpretações sofisticadas para além do texto. Uma condição presente para exercícios de Acessar e Recuperar neste nível é a precisão de análise e atenção refinada para encontrar detalhes pouco perceptíveis nos textos.
5	626	Atividades de recuperar informações neste nível requerem que o leitor localize e organize diversas informações ocultas no texto, inferindo qual informação é relevante. Atividades de Refletir requerem uma avaliação crítica ou emissão de hipóteses, baseadas em conhecimento especializado. As atividades de interpretar e refletir requerem uma completa e detalhada compreensão de um texto de conteúdo não familiar. Para todos os aspectos de leitura, atividades neste nível tipicamente envolvem lidar com conceitos que são contrários às expectativas.
4	553	Atividades neste nível que envolvam recuperar informações requerem que o leitor localize e organize diversas pequenas informações ocultas no texto. Algumas atividades deste nível requerem interpretar o significado de nuances de linguagens em um segmento de texto levando em consideração o texto como um todo. Outras atividades de interpretação requerem compreensão e aplicação de categorias em um contexto desconhecido. Atividades de reflexão neste nível requerem leitores que usem conhecimento formal ou público para delinear hipóteses ou avaliar

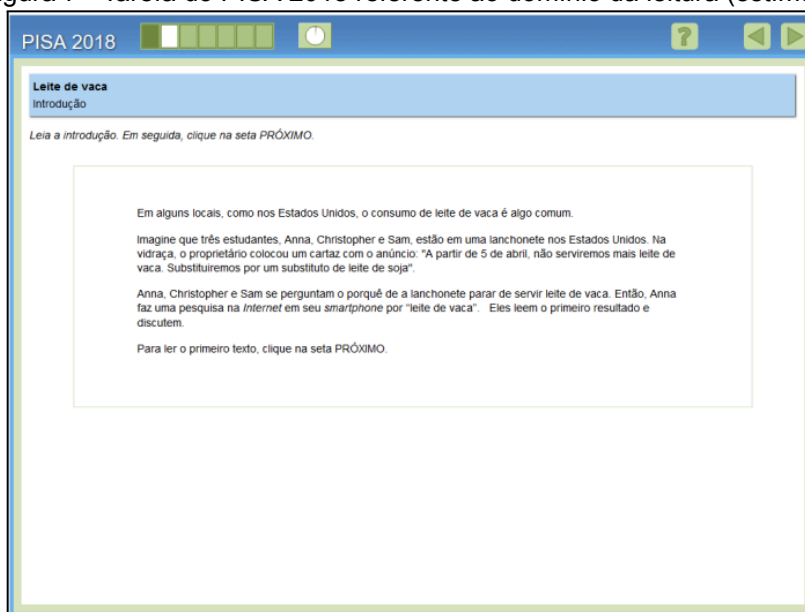
		criticamente um texto. Leitores devem demonstrar uma acurada compreensão de textos longos e complexos cujo conteúdo ou forma pode ser pouco familiar.
3	480	Atividades neste nível requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça relações entre informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições. Atividades de Interpretação requerem que o leitor integre diversas partes de um texto visando identificar uma ideia central, compreender uma relação ou construir um significado de uma palavra ou frase. Devem ser consideradas diversas características em comparação, contraste ou categorização. Frequentemente as informações requeridas não são relevantes ou competem com diversas outras informações, podendo haver outros obstáculos no texto, cujas ideias são contrárias às expectativas ou redigidas de forma negativa. Atividades de reflexão podem requerer conexões, comparações ou explicações, ou podem solicitar que o leitor avalie uma característica do texto. Algumas atividades de reflexão requerem a fina compreensão do texto em relação ao conhecimento cotidiano e familiar. Outras atividades não requerem compreensão detalhada do texto, mas que o leitor considere um mínimo de conhecimento comum.
2	407	Algumas atividades neste nível requerem ao leitor localizar uma ou mais informações, que podem precisar de inferências e de condições variadas. Outras requerem reconhecer a ideia central de um texto, compreender relações ou construir significados dentro de um fragmento limitado do texto quando a informação não é evidente e o leitor deve realizar pequenas inferências. Atividades nesse nível podem incluir comparações ou contrastes baseados em um único elemento do texto. Atividades típicas de reflexão neste nível exigem que os leitores realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos, obtidos pela experiência pessoal ou atitudes.
1a	335	Atividades neste nível requerem que o leitor localize um ou mais blocos de informações explícitas, para identificar o tema central da proposta de um autor em um texto de natureza familiar; ou realizar uma conexão simples entre uma informação do texto e o conhecimento cotidiano. A informação requerida é evidente no texto, com pouca informação competindo com ela. O leitor é dirigido para considerar informações relevantes no texto e na atividade.
1b	262	Atividades neste nível requerem que o leitor localize uma simples informação situada em evidência em um pequeno texto de baixa complexidade, dentro de um contexto familiar, em uma narrativa ou lista simples. O texto proporciona uma repetição da informação ou símbolos e imagens familiares. Há um mínimo de informação que compete com a requerida. Nas tarefas de interpretação o

		leitor necessita realizar simples conexões entre fragmentos complementares de textos.
1c	189	Leitores deste nível podem entender e afirmar o significado de frases curtas e sintaticamente simples em um nível literal, e ler para um propósito claro e simples dentro de um período de tempo limitado. Tarefas neste nível envolvem vocabulário simples e estruturas sintáticas.

Fonte: OCDE, 2013 *apud* Brasil, 2013.

Os cadernos de teste que integram a avaliação são organizados em unidades temáticas, ou seja, um conjunto coeso de questões baseadas em um estímulo, que pode incluir um texto escrito e/ou elementos como quadro, tabela, gráfico ou figura. O PISA utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para analisar os dados da avaliação. Além disso, apenas uma pequena quantidade de unidades de itens é divulgada após cada aplicação. Vejamos, na imagem abaixo (Figuras 7 e 8) um exemplo de tarefa, divulgada após a aplicação de 2018, que avalia os estudantes no domínio da leitura - na avaliação de 2022 foram divulgados apenas dados referentes ao domínio da matemática.

Figura 7 - Tarefa do PISA 2018 referente ao domínio da leitura (estímulo)



Fonte: INEP, 2019.

Figura 8 - Tarefa do PISA 2018 referente ao domínio da leitura (questão)

Leite de vaca
Questão 1 / 9

Consulte "Laticínios da fazenda para o mercado" à direita. Clique na opção correta para responder à questão.

Segundo a AIAL, qual das afirmações abaixo os principais profissionais e organizações do setor da saúde concordam?

- O consumo de leite e de laticínios leva à obesidade.
- O leite é uma boa fonte de vitaminas e de minerais essenciais.
- O leite contém mais vitaminas do que minerais.
- O consumo de leite é uma das principais causas de osteoporose.

Da fazenda para o mercado
www.laticiniosdafazendaparamercado.com.br

LATICÍNIOS DA FAZENDA PARA O MERCADO
Sobre nós | Produtos | Informações nutricionais

Valores nutricionais do leite: inúmeros benefícios!

Os produtos lácteos da *Laticínios da fazenda para o mercado* contêm nutrientes-chave: cálcio, proteínas, vitamina D, vitamina B12, riboflavina e potássio. Essas vitaminas e esses minerais fazem dos produtos lácteos da *Laticínios da fazenda para o mercado* elementos importantes para uma alimentação saudável. O consumo dos produtos da *Laticínios da fazenda para o mercado* todos os dias é uma excelente maneira de assegurar que seu corpo tenha as vitaminas e os minerais necessários.

O consumo de produtos lácteos da *Laticínios da fazenda para o mercado* favorece a perda de peso e auxilia a manter um peso saudável. O leite fortalece os ossos e aumenta sua densidade. E também melhora a saúde cardiovascular e ajuda a prevenir o câncer. Um copo de leite contém inúmeras vitaminas e minerais, que trazem vários benefícios para a saúde.

De acordo com o Dr. Bill Sears, professor adjunto de Pediatria da Universidade da Califórnia em Irvine, o leite contém muitos nutrientes importantes em um único alimento. A Associação Internacional de Alimentos Lácteos (AIAL) confirma essa ideia. Na verdade, a AIAL admite que diversos profissionais e grandes grupos do setor da saúde também concordariam.

O leite contém um conjunto completo de nove nutrientes essenciais. Além de ser uma fonte excelente de cálcio e vitamina D, é também uma boa fonte de vitamina A, proteínas e potássio. Por isso, os laticínios são recomendados pelos médicos. O papel dos laticínios numa dieta saudável já foi reconhecido há muito tempo pela comunidade de nutricionistas e de cientistas, como a Fundação Nacional de Osteoporose, o Ministério da Saúde, os Institutos Nacionais de Saúde, o Conselho de Assuntos Científicos da Associação Americana de Medicina e muitas outras importantes organizações de saúde.

Associação Internacional de Alimentos Lácteos, 27 de setembro de 2007

Fonte: INEP, 2019.

Quanto aos resultados do Brasil, desde 2009 não há uma mudança significativa em nenhum dos três domínios. Em relação à leitura, na aplicação de 2022, cerca de metade dos participantes brasileiros alcançaram pontuações acima do nível 2, mostrando que a outra metade dos jovens de 15 anos estão alocados abaixo deste nível. Além disso, os resultados também mostram que apenas 2% dos estudantes obtiveram pontuação no Nível 5 ou superior em leitura, sendo que a média geral dos países da OCDE ficou em 7% (INEP, 2023). Assim, conforme apresentado na justificativa deste estudo, na última aplicação realizada, o Brasil ficou com 407 pontos no domínio de leitura, 80 pontos abaixo da média dos países da OCDE (OCDE, 2023).

Os dados apresentados pelo programa revelam um déficit significativo dos estudantes de 15 anos em relação a um cenário internacional. A partir de uma visão interna, os resultados não apontam uma realidade diferente da observada pelo PISA. Isso é possível verificar na próxima seção desta análise, que faz uma explanação dos resultados de outra avaliação em larga escala realizada com estudantes do Ensino Médio, desta vez, em âmbito nacional: o SAEB.

3.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O SAEB é um sistema de avaliação nacional em larga escala que, unindo seus resultados ao Censo Escolar, gera o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no intuito de criar indicadores para verificar como está o

desenvolvimento da educação básica no Brasil e subsidiar a elaboração de políticas públicas voltadas à área. O estudo é aplicado a cada 2 anos e abrange alunos de Ensino Fundamental (2º, 5º e 9º ano) e Ensino Médio (3º e 4º ano - em algumas redes de ensino), avaliando os alunos nas 4 áreas de conhecimento - Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática - além de aplicar questionários com estudantes, professores e gestores para verificar dados socioeconômicos e pedagógicos que são analisados posteriormente para construção dos índices (INEP, 2025).

A avaliação é promovida pelo INEP desde 1990, porém sofreu reformulação em sua matriz em decorrência da homologação da BNCC (2017). Dessa forma, interessa-nos, neste estudo, adotar um olhar mais voltado aos resultados dos alunos que estão finalizando o Ensino Médio. Visto que o Sistema avalia os estudantes em todas as áreas do conhecimento, é preciso que exploremos a matriz da Língua Portuguesa para verificar como as habilidades de leitura são abordadas pelo teste e quais são os resultados desses alunos que estão encerrando a escolarização básica.

A matriz de avaliação da Língua Portuguesa é dividida em seis tópicos que contém seus respectivos descritores (INEP, 2022). O primeiro diz respeito aos procedimentos de leitura realizados para auxiliar na compreensão, englobando habilidades de localização de informações, identificação do tema do texto e estabelecimento de inferências. O segundo tópico, intitulado “Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto” requer que o aluno interprete um texto com auxílio de material gráfico e identifique a finalidade de textos de diferentes gêneros. O tópico 3 diz respeito à relação entre textos, no qual o aluno deve reconhecer, em textos que abordem o mesmo tema, diferentes maneiras de tratar as informações, pensando nas condições de produção e recepção e, também, nos diferentes posicionamentos propostos pelo texto. Sobre a coerência e a coesão no processamento do texto - tópico 4 - a avaliação abrange diversas ações, como:

- (1) estabelecer relações entre partes de um texto identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele;
- (2) identificar a tese de um texto;
- (3) estabelecer relação entre a tese de um texto e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
- (4) diferenciar as partes principais e secundárias de um texto, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;

- (5) estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; e,
 (6) estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
 (INEP, 2022, p. 8)

O tópico 5 explora as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido através da identificação de ironia e humor e reconhecimento dos efeitos de sentido decorrentes de pontuações, escolha de palavras e recursos ortográficos e/ou morfossintáticos. Por fim, o tópico 6 trata sobre as marcas das variações linguísticas (INEP, 2022).

Esses tópicos e seus descritores se relacionam diretamente com as habilidades previstas pela BNCC para a etapa de ensino - assunto que será abordado no capítulo seguinte. Além disso, trazem pontos que também são destacados pelo PISA, conforme vimos na seção anterior. Assim, é perceptível o quanto as avaliações em larga escala estão voltadas a verificar como o estudante se relaciona com os textos que lê, e se essa relação permite a compreensão do que está sendo lido. Uma observação dos resultados do PISA e do SAEB nos ajuda a perceber com quais lacunas os alunos estão ingressando no Ensino Médio e quais delas não estão sendo preenchidas pelas práticas de ensino-aprendizagem, refletindo tal defasagem na realização do ENEM. Vejamos, no quadro abaixo (Quadro 2) como o SAEB organiza sua escala de proficiência em Língua Portuguesa, considerando todos os tópicos e descritores citados.

Quadro 2 – Escala de proficiência em Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio

Nível	Desempenho	Descrição das habilidades dos estudantes em cada nível
1	maior ou igual a 225 e menor que 250	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar elementos da narrativa em história em quadrinhos. • Reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos. • Reconhecer a relação de causa e consequência em lendas. • Inferir o sentido de palavra em letras de música e reportagens.
2	maior ou igual a 250 e menor que 275	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas. • Reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas. • Reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre

		<p>pronome e seu referente em artigos e reportagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges.
3	maior ou igual a 275 e menor que 300	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em artigos de opinião. • Identificar a finalidade de relatórios científicos. • Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances. • Reconhecer o tema de uma crônica. • Reconhecer variantes linguísticas em artigos. • Reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas. • Reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos. • Inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas.
4	maior ou igual a 300 e menor que 325	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos. • Identificar o argumento em contos. • Identificar a finalidade e a informação principal em notícias. • Reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes em contos. • Reconhecer elementos da narrativa em contos. • Reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens. • Reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em poemas. • Reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos. • Reconhecer ironia e efeito de humor em crônicas e entrevistas. • Reconhecer a relação de causa e consequência em piadas e fragmentos de romance. • Comparar poemas que abordem o mesmo tema. • Diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens. • Diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas. • Inferir informação, sentido de expressão e o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos em crônicas. • Inferir o sentido decorrente do uso de recursos gráficos em poemas. • Inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor em tirinhas.
5	maior	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em resumos.

	ou igual a 325 e menor que 350	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a informação principal em reportagens. • Identificar elementos da narrativa e a relação entre argumento e ideia central em crônicas. • Reconhecer a finalidade de propagandas. • Reconhecer variantes linguísticas e o efeito de sentido de recursos gráficos em crônicas e artigos. • Reconhecer a relação de causa e consequência e relações de sentido marcadas por conjunções em reportagens, artigos e ensaios. • Reconhecer o tema em poemas. • Diferenciar fato de opinião em resenhas. • Inferir o sentido de palavras e expressões em piadas e letras de música. • Inferir informação em artigos; inferir o sentido de expressão em fragmentos de romances.
6	maior ou igual a 350 e menor que 375	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer efeitos estilísticos em poemas. • Reconhecer ironia e efeitos de sentido decorrentes da repetição de palavras em sinopses. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo tema, na comparação entre diferentes textos. • Reconhecer finalidade e traços de humor em reportagens. • Reconhecer o efeito de sentido do humor em tirinhas. • Reconhecer o tema em contos e fragmentos de romances. • Reconhecer relação de sentido marcada por conjunção em crônicas. • Inferir informação e tema em reportagens, poemas, histórias em quadrinhos e tirinhas. • Inferir o sentido e o efeito de sentido de palavra
7	maior ou igual a 375 e menor que 400	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a ideia central e o argumento em apresentações de livros, reportagens, editoriais e crônicas. • Identificar elementos da narrativa em crônicas, contos e fragmentos de romances. • Identificar ironia e tema em poemas e artigos. • Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunção em artigos, reportagens e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em reportagens e fragmentos de romances. • Reconhecer o efeito de sentido de recursos gráficos em artigos. • Reconhecer variantes linguísticas em letras de música e piadas. • Reconhecer a finalidade de reportagens, resenhas e artigos. • Inferir efeito de humor e ironia em tirinhas e charges.
8	maior ou igual a 400	Reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfossintáticos em artigos e letras de música.

Como é possível perceber através da análise dos descritores e da disposição das tarefas na escala de proficiência, o foco da avaliação de Língua Portuguesa é a leitura. Conforme explanação do Inep, “o objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (2025).

Dessa forma, vejamos abaixo (Figura 9) um exemplo de questão da avaliação de 2017 para observar como tais habilidades são organizadas dentro do item. O relatório do SAEB 2017 (INEP, p. 74), considera que a questão pretendia verificar se os alunos aprenderam o efeito de sentido atribuído a partir do uso de uma notação gráfica, o travessão. A questão foi considerada de nível fácil, apesar do fato de que 44% dos estudantes não conseguiram compreender o sentido da adição de informações por meio do sinal.

Figura 9 - Tarefa de Língua Portuguesa ao 3º ano do Ensino Médio no SAEB 2017

FAZ ALGUMA DIFERENÇA LAVAR A CABEÇA DUAS VEZES COMO INDICAM AS EMBALAGENS DE XAMPU?

Não fique de cabelo em pé, mas você já deve ter gasto litros de produto à toa. Na prática, o que importa é o tempo de permanência do xampu nos fios, e não a quantidade de aplicações. A ação dos princípios ativos deve durar três minutos — o que também não depende da espuma, que apenas dá a sensação de limpeza. Quando começou essa orientação (na década de 1950), até havia uma razão para repetir, já que não se lavava a cabeça com frequência. Só que os novos xampus são mais eficientes e ninguém passa mais de uma semana sem usá-los (quer dizer, espero que você não passe).

Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com>.
Acesso em: 9 jul. 2012 (fragmento).

No trecho “A ação dos princípios ativos deve durar três minutos — o que também não depende da espuma, que apenas dá a sensação de limpeza”, o travessão indica

(A) negação da necessidade de lavar constantemente os cabelos.
(B) informação sobre o número de vezes que se deve lavar os cabelos.
(C) acréscimo de informação relativa aos princípios ativos do xampu.
(D) referência às indicações técnicas descritas no rótulo do xampu.
(E) sugestão feita ao usuário sobre a eficácia da lavagem dos cabelos.

Fonte: Daeb/Inep, Banco Nacional de Itens.

Fonte: INEP, 2017, p. 63

Analisando os relatórios que mostram os resultados dos alunos do 3º ano do Ensino Médio na última edição de aplicação (2021), verificamos que os estudantes obtiveram uma queda de 3 pontos na pontuação geral em consideração aos índices de 2019, no qual alcançaram 278 pontos - maior média desde 2011. Além disso, ao pensar na distribuição dos estudantes por nível de proficiência, os resultados apontam ainda mais déficits: 61,1% dos participantes estão enquadrados nas 4 escalas mais baixas de leitura, representando mais da metade dos alunos que estão finalizando a sua escolarização sem as habilidades básicas de leitura. Outro fator a

ser destacado é o fato de não haver nenhum estudante que alcançou o nível 8 de proficiência na última edição, mostrando que “entende-se que os estudantes, provavelmente, não desenvolveram a habilidade de reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfossintáticos em artigos e letras de canção” (Inep, 2022, p. 180).

Dessa forma, é perceptível o quanto as lacunas de leitura que os estudantes carregam consigo ao ingressarem no Ensino Médio também são perceptíveis ao encerrar a etapa. Os estudantes, em sua maioria, estão se preparando para a realização do ENEM sem possuírem as habilidades de compreensão leitora essenciais para realização do teste, uma vez que todas as questões são acompanhadas por tarefas que requerem dos participantes um bom nível de leitura e compreensão de textos dos mais diversos gêneros.

A seção seguinte apresenta uma explanação sobre o exame de forma a explorar os seus eixos cognitivos que, em essência, abarcam todas as habilidades apresentadas pelas avaliações em larga escala, ou seja, habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos durante o ensino básico.

3.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O ENEM é uma avaliação que acontece no Brasil desde 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes que estão finalizando a escolarização básica. A partir do ano de 2009, o exame também passou a ser uma ferramenta de ingresso nas universidades públicas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). As provas que compõem o exame são realizadas nas quatro áreas de conhecimento - Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Matemática e suas tecnologias - totalizando 180 questões de múltipla escolha. Além da parte objetiva, os participantes são avaliados em habilidade escrita por meio da redação de um texto dissertativo-argumentativo sobre uma situação contemporânea da sociedade. A aplicação, dividida em dois dias, contou com 4.325.960 inscrições confirmadas na última edição - 2024 - sendo mais da metade (2.458.151) alunos que estão cursando o Ensino Médio (Inep, 2025).

Após esse breve histórico, interessa-nos verificar sobre qual concepção o ENEM pauta as suas matrizes para elaboração das questões, voltando nossa atenção para as questões da avaliação da área de *Linguagens, códigos e suas*

tecnologias, nosso objeto de estudo. Além disso, é importante verificar quais foram os resultados desses alunos na área para compreender quais são os déficits desses estudantes que, em sua maioria, estão encerrando a escolarização básica (Inep, 2025).

A Matriz de Referência ENEM, documento divulgado no site do INEP (2020), conta com 5 eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento, são eles: Dominar Linguagens (DL); Compreender Fenômenos (CF); Enfrentar Situações-problema (SP); Construir Argumentação (CA) e, por fim, Elaborar Propostas (EP). Segundo Gomes,

tais eixos exigem dos educandos uma capacidade de articulação do conhecimento que perpassa, e muito, o mero acúmulo de informações, dentro de uma perspectiva transdisciplinar fica claro que os eixos cognitivos ultrapassam todas as áreas do saber e que é a capacidade de articulação destes saberes que permitirá um melhor desenvolvimento dos eixos cognitivos, bem como, das competências e habilidades que o ENEM está exigindo do educando (2018, p. 13).

Dessa forma, é possível perceber que as questões, não sendo organizadas por disciplinas, mas, sim, por áreas de conhecimento, promovem essa transdisciplinaridade. Vejamos tais tarefas na tabela apresentada pelo Quadro 3:

Quadro 3 – Eixos Cognitivos do ENEM

Eixo cognitivo	Tarefas
Dominar linguagens (DL)	Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
Compreender fenômenos (CF)	Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
Enfrentar situações-problema (SP)	Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
Construir argumentação (CA)	Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
Elaborar propostas (EP)	Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: INEP, 2020.

Além disso, a descrição das ações específicas de cada domínios nos mostra tarefas que envolvem leitura e compreensão textual para resolução das questões, uma vez que todas elas são acompanhadas de textos verbais e não-verbais de diversos gêneros.

Explanados os domínios cognitivos, que perpassam todas as questões do exame, vejamos as habilidades da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, uma vez que trabalham diretamente com a compreensão dos elementos específicos da linguagem humana, dentre eles, a linguagem escrita. Para a realização de tal etapa do exame são apresentadas 30 habilidades divididas em 9 áreas. Abaixo (Quadro 4), são destacadas as áreas com um exemplo de habilidade a ser trabalhada dentro de cada uma delas.

Quadro 4 – Habilidades da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM

Área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	
H1	Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
Área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	
H5	Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM (Língua Estrangeira Moderna) ao seu tema.
Área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	
H9	Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
Área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	
H12	Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.
Área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	
H15	Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
Área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes	

linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	
H18	Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
Área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	
H21	Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
Área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	
H27	Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	
H29	Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação

Fonte: INEP, 2020.

Quanto aos resultados do teste, diferentemente das demais avaliações em larga escala citadas, o ENEM não divulga dados detalhados classificando os estudantes em níveis de proficiência, nem destacando as habilidades que estão mais - ou menos - desenvolvidas. Por sua vez, o exame torna público, no site do INEP, materiais como: cadernos de prova, gabaritos e microdados para análise. A partir da análise desses microdados, é possível perceber que a nota média dos estudantes na área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* na última aplicação (2024) foi de 528 pontos, 12 a mais do que na edição de 2023 (INEP, 2025).

Ao olhar para as ações destacadas em cada uma das habilidades dispostas no quadro acima, observamos que se tratam de abordagens que não fogem do que está previsto para a escolarização básica - como veremos no capítulo seguinte que faz uma leitura crítica da BNCC. Entretanto, mesmo que seja possível fazer essa prospecção do ENEM durante toda a escolarização básica, aprofundando e consolidando tais habilidades durante o Ensino Médio, o resultado médio dos

participantes na prova de Linguagens - como no parágrafo anterior - ainda é relativamente baixo, abrangendo aproximadamente 50% de acertos. Tais dados chamam a atenção para um possível desalinhamento das práticas de leitura que estão ocorrendo em sala de aula com o que está proposto na BNCC, ocasionando lacunas de leitura que são obstáculos em potencial para o aluno que está finalizando o Ensino Médio e, ao prestar o ENEM, se depara com uma prova que consiste, basicamente, na ativação das habilidades de compreensão em leitura.

Dessa forma, é essencial que o estudante, durante toda a sua escolarização, desenvolva - e venha a dominar - as habilidades citadas. Tal tarefa está prevista para a Educação Básica de acordo com a BNCC, envolvendo diretamente a compreensão leitora para a apropriação de cada uma delas. Assim, é essencial ser um bom leitor para resolver as questões do ENEM, em especial, na área de Linguagens.

4 A LEITURA NA BASE: A CONCEPÇÃO DE LEITURA DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Tendo em vista a importância da compreensão leitora para o aprendizado, não podemos deixar de mencionar a existência de uma instituição social essencial no desenvolvimento desses processos cognitivos que ajudam a construir as habilidades de leitura: a escola. É na escola, através das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores, que os estudantes deveriam ter mais oportunidades em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura necessárias para que se tornem leitores proficientes, no entanto, essa realidade não é percebida ao analisarmos os resultados das pesquisas citadas anteriormente.

Assim, esse capítulo tem o objetivo de compreender, de forma crítica, qual a concepção de leitura para a Base Nacional Comum Curricular - principal documento orientador das práticas pedagógicas da Educação Básica. Além disso, essa análise irá subsidiar a elaboração das sequências didáticas propostas na metodologia desta pesquisa, uma vez que a intervenção se dará em ambiente escolar, tornando necessário um alinhamento com a Base.

4.1 Conhecendo a Base

Primeiramente, é necessário contextualizar a elaboração do documento. Conforme o artigo 26 da Lei nº 9394/96,

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Desde a implementação da LDB (1996), diversos documentos foram elaborados no intuito de estabelecer currículos para a Educação Básica. O primeiro deles foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1997), que trabalhavam com a criação de “metas de qualidade que auxiliassem na formação cidadã” (Mendes Gontijo, 2015, p. 178). Alguns anos depois, em 2013, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, defendendo um ensino a ser dividido em áreas do conhecimento, disciplinas e eixos temáticos, sem deixar de levar em consideração a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, sendo que tal organização era feita a critério de cada sistema de ensino (BRASIL, 2013, p. 32).

Em 2014, foi implementado o Plano Nacional de Educação (PNE), que definiu 20 metas a serem alcançadas pela educação nos próximos 10 anos, bem como estratégias para chegar ao objetivo. O documento fortalecia a ideia de que era necessário construir um conjunto de orientações pedagógicas e uma base nacional comum como uma estratégia para guiar os currículos ao longo da Educação Básica, determinando tal documento como um meio para conseguir obter as metas 1, 2, 3 e 7 (Silva, 2022), sendo elas:

1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2. Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
3. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

(Brasil, 2014)

Dessa forma, a BNCC, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) contou com um caráter participativo, no qual foram elaboradas audiências públicas em 5 capitais - Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília - para coletar relatos da sociedade civil, gerando dados que contribuíram na redação do documento. Em 2015, foi apresentada a sua versão preliminar, sendo que a homologação da versão final se daria 2 anos depois, a partir de um longo processo de revisão por especialistas da área da educação.

Desde a sua proposta inicial, a Base possuía uma concepção diferente dos documentos anteriores na área, pois apresentava “uma forte preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica” (Mendes Gontijo, 2015, p. 182). Assim, para alcançar os objetivos propostos, o texto é pautado na definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas, tanto na formação geral quanto na específica, dentro de cada componente curricular que, por sua vez, se encontram divididos nas quatro grandes áreas de conhecimento -

Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza - em cada uma das etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De início, a Base introduz sua matriz trazendo a necessidade do desenvolvimento de competências nos estudantes da Educação Básica, definindo esse conceito como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p.8). Nesse sentido, o texto traz 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas durante toda a escolarização, em todos os componentes curriculares. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, **continuar aprendendo** e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a **curiosidade intelectual** e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas **manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e **escrita**), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se **comunicar**, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se de conhecimentos e experiências** que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. **Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. **Conhecer-se**, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a **empatia**, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. **Agir** pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(Brasil, 2017, p. 9-10 *apud* Gabriel; Pereira, 2025, p. 134-135, grifo das autoras)

De acordo com Gabriel e Pereira, “considerando uma sociedade letrada como a nossa, essas competências têm a leitura como condição *sine qua non* para serem desenvolvidas, ainda que isso não esteja explícito no texto da BNCC” (2024, p. 133, grifo das autoras), assim, é essencial notar que o grifo feito pelas autoras na citação ao texto da BNCC diz respeito ao papel da leitura em cada uma das competências. De forma complementar, para além das competências gerais, cada componente curricular possui as suas próprias competências específicas, que auxiliam na elaboração das habilidades previstas para cada etapa, habilidades essas que auxiliam os estudantes a desenvolverem as competências citadas.

Além disso, para compreender o conceito de habilidade oriunda do ensino por competências, é necessário pontuar que a Base não é pautada apenas no que o aluno sabe, mas também no que sabe fazer “para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 13). Dessa forma, as habilidades funcionam como um “caminho” para que o estudante alcance as competências previstas para cada etapa em cada componente curricular, bem como dar possibilidades para que se torne competente no que tange à sua formação geral básica como um todo. Para facilitar a identificação e associação das habilidades à etapa, ao ano e ao componente curricular a que se refere, há um conjunto de códigos elaborados pelo MEC, baseando-se na estratégia de codificação alfanumérica.

Na sequência dessa análise da BNCC, há uma explanação, nas seções seguintes, da concepção de leitura no texto da Base a partir do componente curricular da Língua Portuguesa. Sabe-se que a leitura é uma prática que perpassa todos os componentes curriculares, e suas habilidades beneficiam a vida escolar do aluno como um todo, entretanto, para alcançar um dos objetivos dessa pesquisa - elaboração das estratégias pedagógicas que serão aplicadas, por meio das sequências didáticas, nas aulas de Língua Portuguesa -, interessa-nos verificar

como a Base compreende a leitura no que tange ao desenvolvimento de suas habilidades dentro de tal componente.

4.2 A leitura como eixo integrador no Ensino Fundamental

Conforme a BNCC, o Ensino Fundamental é a etapa que compreende o maior período da vida escolar do aluno, pois o estudante ingressa com 6 anos e encerra o ciclo aos 14 (Brasil, 2017, p. 57). Dessa forma, o período abarca grandes mudanças físicas, cognitivas e sociais, por isso, a elaboração do currículo, levando em conta tais especificidades, deve ser organizada em duas etapas: Anos Iniciais (1° a 5° ano) e Anos Finais (6° a 9° ano).

À etapa dos Anos Iniciais está prevista a articulação dos conhecimentos às experiências que os alunos trazem da Educação Infantil, sistematizando, aos poucos, esses saberes. Aos Anos Finais é esperada uma complexificação um pouco maior dessas sistematizações, pois “nesse período de vida ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos” dos estudantes (Brasil, 2017, p. 60). De forma complementar, além de os anos escolares estarem divididos nos grandes grupos “Anos Iniciais” e “Anos Finais”, no documento estão agrupados em etapas, sendo elas: 1° e 2° ano, 3 a 5° ano, 6° e 7° ano e 8° e 9° ano.

O componente curricular da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental possui uma especificidade em relação à disposição das habilidades. Elas são divididas em campos de atuação (Figura 10), sendo que, dentro de cada campo, há quatro eixos temáticos - Leitura, Oralidade, Produção de Textos, Análise linguístico/semiótica - que dispõem sobre habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos em cada um dos campos.

Figura 10 - Os campos de atuação da Língua Portuguesa

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil, 2017, p. 84.

A BNCC aponta que a aprendizagem por campos de atuação proporciona um ensino mais significativo e contextualizado ao aluno, e justifica a escolha de tais campos

por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2017, p. 84).

Em relação ao eixo Leitura - no qual se concentra nosso objeto de estudo - é importante mencionar que o texto trata a leitura de forma ampla, não apenas relacionada ao texto escrito. Além disso, a BNCC estabelece um conjunto de práticas que têm o objetivo de auxiliar o estudante a desenvolver a compreensão leitora, são elas:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;

Dialogia e relação entre textos;

Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;

Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;

Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;

Estratégias e procedimentos de leitura;

Adesão às práticas de leitura.

(Brasil, 2017, p. 72-74)

Tais práticas, de acordo com o documento, devem ser, progressivamente, complexificadas ao longo da escolarização, consoante ao aumento da demanda cognitiva das práticas de leitura, sempre propondo um ensino articulado aos campos de experiência citados, proporcionando, aos estudantes, um ambiente de ensino-aprendizagem propício para que possam adquirir as habilidades requeridas

para atingir as competências necessárias durante a sua vida escolar (Brasil, 2017, p. 75).

No entanto, na explanação do eixo em questão, o texto trata de forma bastante vaga sobre quais habilidades estão envolvidas no ato da leitura e como elas podem ser desenvolvidas, do ponto de vista cognitivo. O documento até reconhece que “durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada” (Brasil, 2017, p. 76), porém, também menciona que “é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos” (Brasil, 2017, p. 76).

A partir disso, observamos que a BNCC não parte de uma perspectiva cognitiva ao elaborar as habilidades de leitura a serem desenvolvidas com os estudantes da Educação Básica. Além disso, por se tratar de um documento normatizador, não oferece orientações pedagógicas ao professor sobre como desenvolver as habilidades de leitura de forma produtiva, não havendo nenhum outro material deste caráter a nível nacional que contenha tais direcionamentos ao professor, tornando o momento da leitura na sala de aula uma prática bastante subjetiva, ou seja, sabe-se onde o professor deve chegar (habilidade proposta pela BNCC), mas não há orientação de caminhos possíveis para que o docente alcance tal objetivo com seus alunos. Este é um dos desafios que se espera para a elaboração das sequências didáticas que serão aplicadas na fase da intervenção desta pesquisa, pois, tendo em vista a sua aplicação em um ambiente escolar, é necessário que elas estejam alinhadas às habilidades previstas pela Base para a etapa, oferecendo uma hipótese com possíveis meios - os quais serão testados em relação à sua eficácia - que elucidem como algumas habilidades de leitura podem ser desenvolvidas durante a disciplina de Língua Portuguesa.

Em resumo, todos os eixos, dentro de cada campo de atuação, devem propor habilidades que façam com que o estudante encerre o Ensino Fundamental com as competências necessárias para ingressar no Ensino Médio, etapa em que encontrará novamente os objetos de conhecimento, porém, com uma complexidade ainda maior. No que tange às habilidades de leitura, como verificamos no capítulo que disserta sobre os resultados das pesquisas em larga escala, há uma defasagem significativa dos estudantes que estão iniciando o Ensino Médio, bem como dos que estão finalizando tal etapa.

Dessa forma, há uma necessidade de elaborar estratégias para construir/desenvolver⁸ tais habilidades antes do aluno finalizar a etapa da escolarização básica. Tais estratégias devem estar alinhadas à BNCC, por isso, importa-nos, na seção seguinte, verificar como a Base trata das práticas de leitura que devem ser desenvolvidas por esses alunos no Ensino Médio, tendo em vista que, ao fim deste período de 3 anos, muitos deles participarão do ENEM, que se trata, em essência, de uma avaliação de compreensão leitora.

4.3 A leitura como prática da linguagem no Ensino Médio

Para iniciar a falar sobre a importância de haver, no Ensino Médio, estratégias que auxiliem os estudantes a desenvolverem as habilidades de leitura é essencial lembrar as finalidades desta etapa, estabelecidas pelo artigo 35 da LDB de 1996. São elas:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

(Brasil, 1996)

Dessa maneira, é impossível que o aluno aprofunde algum conhecimento, se prepare para exercer seu papel na sociedade e no mundo do trabalho, desenvolva pensamento crítico e compreenda fundamentos científicos sem ser um leitor proficiente, ou seja, sem compreender aquilo que lê.

O currículo do Ensino Médio possui algumas formas de organização diferentes daquela que foi pensada para o Ensino Fundamental. Primeiramente, há uma nova nomenclatura para as áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Essa nova definição carrega

⁸ Optou-se pelo uso desses dois verbos pois, como tratamos de um ambiente educacional com inúmeros níveis de aprendizagem prévia em uma mesma turma, há a possibilidade de que alguns estudantes estejam iniciando seu contato com tais habilidades, sendo necessária essa construção. Enquanto outros talvez já estejam em fase de desenvolvimento das aprendizagens, se encaminhando para a consolidação da habilidade.

consigo uma aprendizagem mais ampla, pois, nessa concepção, “as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela” (Brasil, 2017, p. 469-470). Dessa forma, as habilidades são dispostas por área, não por componente curricular, exceto para a Língua Portuguesa, que prevê habilidades próprias dentro do currículo. As competências específicas para Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio são:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

(Brasil, 2017, p. 490)

Tais competências revelam uma abrangência na concepção de ensino de linguagens ao articular elementos que vão além do domínio técnico e normativo da língua, situando-as no campo das práticas sociais. Ao enfatizar a mobilização de diferentes linguagens em múltiplos contextos e mídias, o documento sugere que a aprendizagem envolva a construção de sentidos, a participação social e a capacidade de interpretar criticamente a realidade. Nesse sentido, a linguagem é concebida como prática situada, atravessada por relações de poder, identidades e disputas simbólicas. No entanto, para desenvolver essa competência nos alunos, seria essencial que o documento definisse com mais precisão o que se entende a respeito da leitura e do trabalho com suas habilidades em sala de aula, pois é através disso que essa participação crítica na sociedade tem a possibilidade de ser construída de maneira produtiva no ambiente escolar..

Além disso, como vemos na Figura 11, o texto da Base associa cada habilidade do componente curricular da Língua Portuguesa a uma das competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias.

Figura 11 - Exemplo de organização das habilidades de LP no Ensino Médio

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7

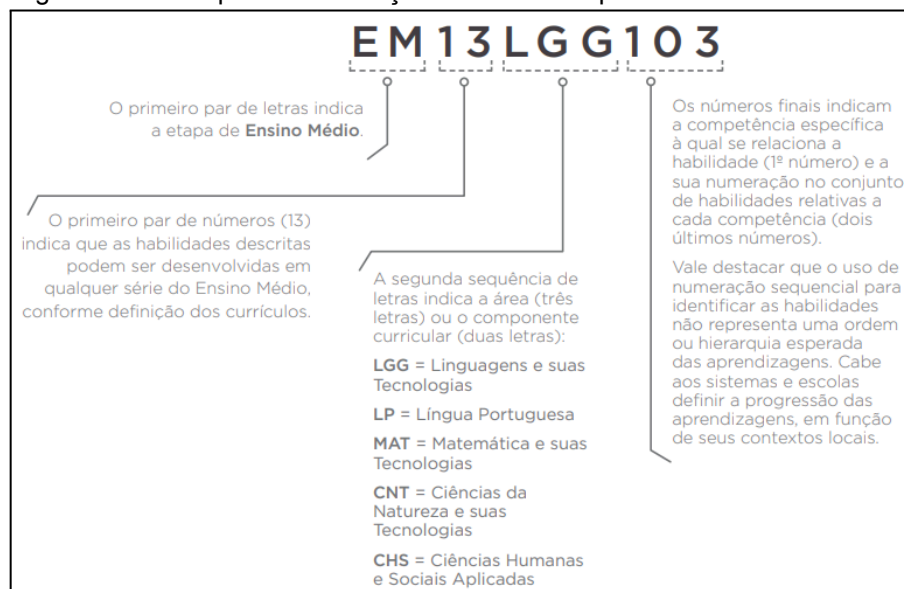
Fonte: Brasil, 2017, p. 517.

Outra adição importante é a introdução de um novo campo de atuação - além dos previstos para os Anos Finais, que se repetem aqui -, o campo da vida pessoal, que “pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes” (Brasil, 2017, p. 502).

Também é importante mencionar que as habilidades propostas ao Ensino Médio são pensadas levando em consideração as 1800 horas de carga horária referentes aos três anos. Ou seja, conforme podemos observar na análise de um exemplo de codificação alfanumérica para uma habilidade da etapa (Figura 12), diferentemente do Ensino Fundamental, que delimita as habilidades de acordo com

o ano escolar, no Ensino Médio essa distribuição é feita de forma diferente: as habilidades são comuns aos três anos.

Figura 12 - Exemplo de codificação alfanumérica para as habilidades do EM



Fonte: Brasil, 2017, p. 34.

No que tange à concepção de leitura para o Ensino Médio, esta - e os demais eixos de integração considerados no Ensino Fundamental - são trabalhados de forma conjunta em todos os campos e todas as habilidades, recebendo o nome de práticas da linguagem, como é possível observar na segunda linha da tabela da Figura 11. Dessa forma, a Base traz a leitura como uma prática integradora em todas as habilidades previstas para a área de linguagens, mas não aprofunda em uma concepção pedagógica para orientar o professor sobre como essa prática deve ser desenvolvida com o aluno em sala de aula de forma produtiva, fazendo com que ele possa atingir a compreensão e alcançar todas as competências propostas para a etapa, sejam elas gerais ou específicas.

Nesse intuito, esta pesquisa se preocupa em criar estratégias que auxiliem o professor de Língua Portuguesa a desenvolver tais habilidades com embasamento na ciência cognitiva da leitura, sem desconsiderar o que prevê o texto da BNCC. Para justificar o propósito deste estudo e conferir sua relevância são apresentadas, no capítulo seguinte, outras pesquisas realizadas com estudantes do Ensino Médio em âmbito nacional e que também tinham o objetivo de verificar aspectos relacionados à compreensão leitora.

5 METODOLOGIA DE PESQUISA

A presente pesquisa possui um caráter quali-quantitativo, uma vez que o pré e pós testes foram comparados quantitativamente, pelo número de acertos, ao passo que as intervenções foram analisadas qualitativamente. Quanto ao seu propósito, trata-se de uma abordagem explicativa no que tange ao aprofundamento do fenômeno da compreensão leitora, com o intuito de identificar lacunas e intervir na realidade observada através da coleta de dados. Assim, segundo a Resolução N° 674, de maio de 2022, que dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep, o estudo se encaixa no tipo A3, devido à coleta de dados a ser realizada a partir da testagem. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto foi submetido e aprovado pelo CEP/UNISC conforme o parecer 7.448.765 de 19 de março de 2025 (termos solicitados pelo CEP nos Apêndices A e B).

5.1 Problema de pesquisa

O ENEM acontece anualmente no Brasil e é uma das principais formas de ingresso no Ensino Superior. Entretanto, para além disso, a prova é um instrumento importante para verificar se os alunos que estão finalizando a Educação Básica desenvolveram as habilidades de leitura propostas pela BNCC. Sendo assim, o problema de pesquisa que norteia este estudo é: quais são as habilidades de leitura necessárias para a compreensão e resolução das questões de Linguagens do ENEM?

5.2 Hipóteses

Como hipóteses a serem verificadas através da metodologia proposta por essa pesquisa, destacam-se:

- A resolução das questões da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM não requer apenas o domínio dos objetos do conhecimento, mas, principalmente, a mobilização das habilidades de leitura que determinam a compreensão da tarefa;
- Os alunos do Ensino Médio não estão desenvolvendo as habilidades de leitura necessárias para compreender os textos que leem e resolver as questões propostas pelo ENEM;

- Faltam pesquisas e instrumentalização científica ao professor de Língua Portuguesa para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das habilidades de leitura essenciais à compreensão leitora.

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo geral

Contribuir para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas qualificadas, alinhadas aos estudos linguísticos, a partir da identificação das habilidades de leitura necessárias para a compreensão e resolução das questões da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM.

5.3.2 Objetivos específicos

- Identificar as habilidades de leitura requeridas para a compreensão e resolução das questões das provas de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM dos últimos 5 anos (2020-2024).
- Elaborar estratégias pedagógicas a serem aplicadas por professores para o desenvolvimento/aprimoramento das habilidades de leitura visando a compreensão leitora, alinhadas com as propostas delineadas pela BNCC para a etapa do Ensino Médio.
- Aplicar as estratégias pedagógicas elaboradas a fim de verificar seu impacto no desempenho dos estudantes no pós-teste.
- Comparar o desempenho dos alunos de 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública, na resolução de questões selecionadas das provas de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM, em forma de pré-teste e pós-teste.

5.4 Elaboração do instrumento do pré e pós-teste

A primeira etapa para alcançar os objetivos propostos foi a construção do instrumento de coleta de dados. Para isso, foi feita uma pesquisa na base de dados do site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025) com o intuito de ter acesso aos cadernos de prova da área de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM dos últimos 5 anos (2020-2024). A partir disso, foi realizada uma análise das provas tendo em vista a identificação

das habilidades de leitura requeridas para a compreensão e resolução de tais questões, seguida pela seleção de algumas questões que subsidiaram a elaboração do teste de compreensão leitora, o instrumento de testagem a ser aplicado aos participantes a fim de perceber se eles estão mobilizando as habilidades de leitura necessárias para compreender os textos que leem (Apêndices C e D).

Foram escolhidas 24 questões das provas analisadas - observando a proporcionalidade entre os anos de aplicação e o tipo de abordagem da questão. A escolha foi feita baseando-se nos seguintes critérios: (1) excluindo as questões de língua estrangeira - Língua Inglesa e Língua Espanhola; (2) selecionando apenas questões dos cadernos da cor AZUL, em todos os anos; (3) preferindo questões com foco principal na análise dos textos que acompanham o enunciado; e, (4) excluindo questões que são acompanhadas por textos literários.

O primeiro critério deve-se ao fato de a pesquisa se voltar à compreensão textual em língua portuguesa, língua materna e de escolarização da maioria dos candidatos. Já o segundo critério, foi estabelecido a fim de proporcionar uma melhor organização e localização das questões dentro das versões originais do exame, disponíveis no site do INEP. Os dois últimos critérios também foram aplicados de forma estratégica, pois os textos literários e as questões que são focadas em um objeto do conhecimento específico requerem estudo prévio de assuntos como figuras e funções da linguagem, por exemplo; o objetivo aqui não foi esse, mas, sim, verificar se, com as ferramentas cognitivas que já possuem, os estudantes são capazes de compreender os textos que acompanham as questões selecionadas.

Após a leitura e resolução das questões que fizeram parte dos critérios de inclusão citados anteriormente, foram destacadas 5 tarefas que se repetem em todas as edições analisadas e que são essenciais para a resolução das questões selecionadas, são elas:

1. buscar a função central do texto;
2. relacionar textos verbais e não-verbais;
3. localizar informações no texto;
4. identificar recursos argumentativos;
5. estabelecer inferências.

Além de se tratar de requisitos identificados para resolver questões de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM, tais habilidades também são encontradas nos níveis de leitura do PISA - Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes (OECD, 2025), apresentado no referencial teórico desta dissertação. Para verificar essa correspondência, vejamos exemplos de como as questões selecionadas para compor os testes exploram cada uma dessas habilidades, relacionando tais tarefas aos níveis de leitura propostos pelo PISA.

Para fins de amostragem das questões selecionadas para compor o Teste de compreensão leitora modelo ENEM, foram selecionadas uma questão referente a cada habilidade, explanadas nos parágrafos a seguir. As demais questões no mesmo estilo podem ser encontradas nos Apêndices C e D, conforme a numeração disposta no Quadro 5 (p. 79).

Na Figura 13, podemos observar uma questão do ENEM 2022 que requer do participante a habilidade de identificar a função central do texto. No PISA, tal atividade é atribuída aos participantes do nível 2 em proficiência leitora, pois o texto deve ser lido e a tarefa realizada a fim de “reconhecer a ideia central de um texto” (OCDE, 2013; Brasil, 2013). Também é relevante citar que a informação que responde à questão não está posta no texto, uma vez que necessita que os leitores “realizem comparações ou várias conexões entre o texto e seus conhecimentos, obtidos pela experiência pessoal ou atitudes” (OCDE, 2013; Brasil, 2013), havendo a necessidade de ativação dos conhecimentos prévios, como vimos no capítulo 1, no qual foram explanadas as habilidades de leitura (Perfetti; Landi; Oakhill, 2013).

Figura 13 - Questão ENEM referente à habilidade de buscar a função central do texto

QUESTÃO 08

É ruivo? Tem olhos azuis? É homem ou mulher? Usa chapéu? Quem jogou *Cara a Cara* na infância sabe de cor o roteiro de perguntas para adivinhar quem é o personagem misterioso do seu oponente.

Agora, o jogo está prestes a ganhar uma nova versão. A designer polonesa Zuzia Kozerska-Girard está desenvolvendo uma variação do *Guess Who?* (nome do *Cara a Cara* em inglês), em que as personalidades do tabuleiro são, na verdade, mulheres notáveis da história e da atualidade, como a artista Frida Kahlo, a ativista Malala Yousafzai, a astronauta Valentina Tereshkova e a aviadora Amelia Earhart. O *Who's She?* ("Quem é ela?", em português) traz, no total, 28 mulheres que representam diversas profissões, nacionalidades e idades.

A ideia é que, em vez de perguntar sobre a aparência das personagens, as questões sejam direcionadas aos feitos delas: ganhou algum Nobel, fez alguma descoberta? Para cada personagem há um cartão com fatos divertidos e interessantes sobre sua vida. Uma campanha entrou no ar com o objetivo de arrecadar dinheiro para desenvolver o *Who's She?*. A meta inicial era reunir 17 mil dólares. Oito dias antes de a campanha acabar, o projeto já angariou quase 350 mil dólares.

A chegada do jogo à casa do comprador varia de acordo com a quantia doada — quanto mais você doou, mais rápido vai poder jogar.

Disponível em: www.super.abril.com.br. Acesso em: 4 dez. 2018 (adaptado).

Ao divulgar a adaptação do jogo para questões relativas a ações e habilidades de mulheres notáveis, o texto busca


- A** contribuir para a formação cidadã dos jogadores.
- B** refutar modelos estereotipados de beleza e elegância.
- C** estimular a competitividade entre potenciais compradores.
- D** exemplificar estratégias de arrecadação financeira pela internet.
- E** desenvolver conhecimentos lúdicos específicos dos tempos atuais.

Fonte: INEP, 2022.

A habilidade de relacionar informações entre textos verbais e não verbais é um pré-requisito aos leitores enquadrados no nível 3 de proficiência leitora, “atividades neste nível requerem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça relações entre informações em diversos fragmentos que atendam a múltiplas condições” (OCDE, 2013; Brasil, 2013). A imagem abaixo (Figura 14) é um exemplo retirado do ENEM 2021 que relaciona essas múltiplas condições - texto verbal e não-verbal - para a construção de sentido que deve ser compreendida pelo leitor na realização da tarefa.

Figura 14 - Questão ENEM referente à habilidade de relacionar textos verbais e não-verbais

Questão 12 enem2021



Disponível em: www.deskgram.org. Acesso em: 12 dez. 2018 (adaptado).

A associação entre o texto verbal e as imagens da garrafa e do cão configura recurso expressivo que busca

- A** estimular denúncias de maus-tratos contra animais.
- B** desvincular o conceito de descarte da ideia de negligência.
- C** incentivar campanhas de adoção de animais em situação de rua.
- D** sensibilizar o público em relação ao abandono de animais domésticos.
- E** alertar a população sobre as sanções legais acerca de uma prática criminosa.

Fonte: INEP, 2021.

A tarefa seguinte (Figura 15), retirada da prova do ENEM 2020, solicita aos estudantes que consigam localizar informações dentro do texto. Para recuperar tais elementos, é preciso que o leitor “localize e organize diversas pequenas informações ocultas no texto” (OCDE, 2013; Brasil, 2013), ações características de um leitor considerado de nível 4 em leitura. Essa tarefa também se relaciona diretamente com a atuação da memória de curto prazo - também chamada de memória de curta duração - que possui a capacidade de armazenamento temporário de informações que precisam ser logo retomadas para realização de alguma tarefa (Lent, 2010). Dessa forma, tais informações obtidas na leitura do texto devem ser retomadas para compreensão global e resolução da tarefa solicitada.

Figura 15 - Questão ENEM referente à habilidade de localizar informações no texto

Questão 8

Slam do Corpo é um encontro pensado para surdos e ouvintes, existente desde 2014, em São Paulo. Uma iniciativa pioneira do grupo Corposinalizante, criado em 2008. (Antes de seguirmos, vale a explicação: o termo *slam* vem do inglês e significa — numa nova acepção para o verbo geralmente utilizado para dizer “bater com força” — a “poesia falada nos ritmos das palavras e da cidade”). Nos saraus, o primeiro objetivo foi o de botar os poemas em Libras na roda, colocar os surdos para circular e entender esse encontro entre a poesia e a língua de sinais, compreender o encontro dessas duas línguas. Poemas de autoria própria, três minutos, um microfone. Sem figurino, nem adereços, nem acompanhamento musical. O que vale é modular a voz e o corpo, um trabalho artesanal de tornar a palavra “visível”, numa arena cujo objetivo maior é o de emocionar a plateia, tirar o público da passividade, seja pelo humor, horror, caos, doçura e outras tantas sensações.

NOVELLI, G. Poesia incorporada. *Revista Continente*, n. 189, set. 2016 (adaptado).

Na prática artística mencionada no texto, o corpo assume papel de destaque ao articular diferentes linguagens com o intuito de

- A** imprimir ritmo e visibilidade à expressão poética.
- B** redefinir o espaço de circulação da poesia urbana.
- C** estimular produções autorais de usuários de Libras.
- D** traduzir expressões verbais para a língua de sinais.
- E** proporcionar performances estéticas de pessoas surdas.

Fonte: INEP, 2020.

Outra habilidade posta pela OCDE como requisito aos bons leitores é a identificação de recursos argumentativos, pois textos desse tipo “requerem uma avaliação crítica ou emissão de hipóteses, baseadas em conhecimento especializado” (OCDE, 2013; Brasil, 2013), tarefas próprias de leitores que são enquadrados no nível 5. A atividade que exemplifica a ativação de tal habilidade (Figura 16) é retirada da prova do ENEM 2024, na qual o participante deve compreender, de forma crítica, como o autor do texto manipula as informações a fim de convencer o leitor de suas hipóteses sobre o assunto.

Figura 16 - Questão ENEM referente à habilidade de identificar recursos argumentativos

QUESTÃO 10

Já ouvi gente falando que o podcast é o renascimento do rádio. O rádio é genial, uma mídia imorredoura, mas podcast não tem nada a ver com ele. O formato está mais próximo do ensaio literário do que de um programa de ondas curtas, médias ou longas.

Podcasts são antípodas das redes sociais. Enquanto elas são dispersivas, levam à evasão e à desinformação, os podcasts são uma possibilidade de imersão, concentração, aprendizado. Depois que eles surgiram, lavar a louça e me locomover pela cidade viraram um programaço. Um pós-almoço de domingo e aprendo tudo sobre bonobos e gorilas. Um táxi pro aeroporto e chego ao embarque PhD em reforma tributária.

PRATA, A. Disponível em: www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 7 jan. 2024 (adaptado).

Segundo a argumentação construída nesse texto, o podcast

- A** provoca dispersão da atenção em seu público.
- B** funciona por meio de uma frequência de ondas curtas.
- C** propicia divulgação de conhecimento para seus usuários.
- D** tem um formato de interação semelhante ao das redes sociais.
- E** constitui uma evolução na transmissão de informações via rádio.

Fonte: INEP, 2024.

Por fim, a questão abaixo (Figura 17), retirada do ENEM 2023, exige o estabelecimento de inferências por parte do leitor. Este pode ser considerado um leitor do nível mais alto em proficiência - nível 6 - de acordo com a classificação do PISA, pois tarefas desse tipo exigem a realização de “múltiplas inferências, comparações e contrastes com precisão e detalhamento, elas requerem que se demonstre uma compreensão completa e detalhada de um ou mais textos que podem envolver integração de informação entre esses” (OCDE, 2013; Brasil, 2013).

Além disso, retomando os componentes da compreensão da leitura de Perfetti, Landi e Oakhill, é importante lembrar que os processos inferenciais compõem o nível mais profundo de compreensão, pois “interagem com o conhecimento conceitual do leitor de maneira a produzir um modelo mental do texto” (2013, p. 246).

Figura 17 - Questão ENEM referente à habilidade de estabelecer inferências

QUESTÃO 08

De quem é esta língua?

Uma pequena editora brasileira, a Urutau, acaba de lançar em Lisboa uma “antologia antirracista de poetas estrangeiros em Portugal”, com o título *Volta para a tua terra*.

O livro denuncia as diversas formas de racismo a que os imigrantes estão sujeitos. Alguns dos poetas brasileiros antologados queixam-se do desdém com que um grande número de portugueses acolhe o português brasileiro. É uma queixa frequente.

“Aqui em Portugal eles dizem / — eles dizem — / que nosso português é errado, que nós não falamos português”, escreve a poetisa paulista Maria Giulia Pinheiro, para concluir: “Se a sua linguagem, a lusitana, / ainda conserva a palavra da opressão / ela não é a mais bonita do mundo. / Ela é uma das mais violentas”.

AGUALUSA, J. E. Disponível em: <https://oglobo.globo.com>. Acesso em: 22 nov. 2021 (adaptado).

O texto de Agualusa tematiza o preconceito em relação ao português brasileiro. Com base no trecho citado pelo autor, infere-se que esse preconceito se deve

- A** à dificuldade de consolidação da literatura brasileira em outros países.
- B** aos diferentes graus de instrução formal entre os falantes de língua portuguesa.
- C** à existência de uma língua ideal que alguns falantes lusitanos creem ser a falada em Portugal.
- D** ao intercâmbio cultural que ocorre entre os povos dos diferentes países de língua portuguesa.
- E** à distância territorial entre os falantes do português que vivem em Portugal e no Brasil.

Fonte: INEP, 2023.

A partir da análise apresentada, os testes foram construídos de forma a abranger tais habilidades para verificar quais delas os estudantes do Ensino Médio precisam desenvolver e quais já estão consolidadas. Para tanto, houve necessidade de fazer uma enumeração diferenciada da avaliação original, tanto no pré quanto no pós-teste. Na tabela abaixo (Quadro 5), é possível verificar a correspondência entre a numeração original em cada ano de aplicação do ENEM e a numeração atribuída nos testes. Nos apêndices C, D e E deste trabalho também podem ser encontrados os testes e seus respectivos gabaritos.

É essencial ressaltar que, além de estarem alinhadas às tarefas do PISA, as 5 habilidades destacadas pela análise das questões também estão presentes nos tópicos e descritores do SAEB e nos Eixos Cognitivos do ENEM - pontuados no capítulo 3 desta dissertação. Essa correlação ratifica a necessidade de aprofundamento de tais estratégias com os estudantes do Ensino Médio, visto que é esperado que o aluno termine essa etapa com tais habilidades consolidadas.

Quadro 5 – Numeração das questões selecionadas

numeração/ano	2020	2021	2022	2023	2024
HABILIDADE 1: BUSCAR A FUNÇÃO CENTRAL DO TEXTO					
n° da questão no ENEM	33	-	8	45	7
n° da questão no pré-teste	4	-	13	16	24
n° da questão no pós-teste	8	-	1	13	22
HABILIDADE 2: RELACIONAR TEXTOS VERBAIS E NÃO-VERBAIS					
n° da questão no ENEM	44	12	7	24	43
n° da questão no pré-teste	5	10	15	18	21
n° da questão no pós-teste	2	15	17	20	24
HABILIDADE 3: LOCALIZAR INFORMAÇÕES NO TEXTO					
n° da questão no ENEM	8	17	13	6	15
n° da questão no pré-teste	1	8	12	14	23
n° da questão no pós-teste	4	11	19	5	14
HABILIDADE 4: IDENTIFICAR DE RECURSOS ARGUMENTATIVOS					
n° da questão no ENEM	38	8	9	20	10
n° da questão no pré-teste	3	9	6	17	20
n° da questão no pós-teste	9	3	6	21	7
HABILIDADE 5: ESTABELECECER DE INFERÊNCIAS					
n° da questão no ENEM	9	29	28	8	21
n° da questão no pré-teste	2	7	11	19	22
n° da questão no pós-teste	10	12	16	23	18

Fonte: Elaborado pela autora.

Além do teste de compreensão, um questionário de percepção foi aplicado juntamente ao pré e pós-teste a fim de verificar a percepção dos alunos antes e após passarem pela intervenção, assim, ele conta com 4 questões objetivas que abordam os seguintes pontos: (1) nível de dificuldade do teste; (2) extensão do teste em relação ao tempo disponível; (3) clareza nas informações presentes para resolução das questões; e, (4) tempo necessário para conclusão do teste. Uma questão aberta

também foi adicionada com o intuito de perceber quais as principais dificuldades apontadas pelos participantes durante a realização do teste.

5.5 Participantes e o perfil leitor

A população para a qual a pesquisa foi desenhada são os estudantes da etapa do Ensino Médio, pois o intuito foi desenvolver estratégias pedagógicas que auxiliassem esses alunos a preencherem as lacunas de compreensão leitora, buscando recuperar/construir essas habilidades antes de encerrarem a última etapa do ensino básico. A amostra para aplicação das testagens e da intervenção foi selecionada de forma não probabilística, devido à disponibilidade de acesso aos estudantes, pois se tratava de alunos da disciplina de Língua Portuguesa na qual a pesquisadora leciona, contando com 60 estudantes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. Dentre os alunos selecionados para a amostra, 20 são do sexo masculino e 40 do sexo feminino, com faixa etária dos 16 aos 17 anos.

Essa escolha se deu, também, devido ao fato de os estudantes estarem em um período intermediário da etapa do Ensino Médio, assim, se torna possível perceber quais habilidades os alunos já desenvolveram e quais ainda não estão consolidadas, para que haja tempo hábil de desenvolvê-las até o fim da escolarização básica. Além disso, como já foi abordado neste estudo, a BNCC traz a leitura como uma prática da linguagem que acompanha os alunos durante toda a escolarização, contendo habilidades específicas para cada ano escolar. No entanto, as habilidades previstas para o Ensino Médio repetem-se no decorrer dos três últimos anos; dessa forma, as estratégias elaboradas no estudo não se restringem ao ano escolar que participará da coleta de dados, podendo ser aplicadas pelos professores de Língua Portuguesa do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, pois estarão alinhadas às habilidades previstas pelo documento norteador.

O critério de inclusão da população da pesquisa, conforme citado anteriormente, é estar cursando o Ensino Médio, ou seja, todos os anos escolares podem usufruir das estratégias pedagógicas elaboradas, pois as habilidades da BNCC se repetem para os 3 anos. Já o critério de inclusão da amostra na qual a pesquisa foi aplicada, são alunos cursantes do 2º ano do Ensino Médio na escola escolhida para a coleta de dados. Os alunos estavam dispostos em 4 turmas, cada uma com uma média de 18 participantes por turma.

É importante mencionar que as estratégias pedagógicas elaboradas não comportam as especificidades dos estudantes com algum comprometimento cognitivo. Assim, devido ao fato de a testagem e intervenção ser realizada em horário de aula, estes estudantes acompanharam os demais colegas nas atividades, mas os seus resultados não foram computados para a análise, devido ao fato de possuírem habilidades específicas a serem desenvolvidas, não possibilitando a generalização dos resultados.

Para compreender como os estudantes se relacionam com a leitura no dia a dia, foi elaborado um questionário de perfil leitor aplicado junto ao pré-teste. As perguntas foram feitas com o intuito de relacionar a influência da família e da escola nos hábitos de leitura dos alunos e, também, que tipos de textos compunham essa prática.

5.6 Procedimentos para realização do pré-teste

Para a etapa da testagem, os testes foram impressos em folha A4, com diagramação mais fiel possível à do exame original para não causar interferência nos resultados. A ficha de respostas também foi elaborada de forma semelhante à do ENEM (Apêndice E), no qual os participantes deveriam preencher, à caneta, o espaço do círculo correspondente à alternativa correta, sendo apenas uma a possibilidade de preenchimento.

Os procedimentos de testagem foram divididos em dois momentos: pré e pós-teste, sendo eles no primeiro e segundo semestres do ano letivo, respectivamente, havendo um intervalo de 2 meses entre os dois momentos, nos quais houve a intervenção pedagógica. Os testes, disponíveis nos Apêndices C e D deste estudo, foram diferenciados entre si em relação à ordem de apresentação das questões, alterada de forma randômica, e, também, pelo fato de que o questionário de perfil leitor está posto apenas no pré-teste, visto que a pesquisa ocorre em um curto período de tempo, não configurando um tempo viável a possíveis diferenças significativas no hábito de leitura dos participantes.

A ficha de resposta dos testes preenchidos pelos alunos foi corrigida seguindo os gabaritos oficiais do ENEM, divulgados no site oficial do INEP, sendo que o número máximo e mínimo de acertos nos testes é igual a 24 e 0, respectivamente. O tempo disponível para realização dos testes foi de 1 hora e 30 minutos cada.

Na análise dos dados coletados no pré-teste foi analisado: (1) o questionário de perfil leitor, verificando e relacionando os principais dados apontados pelo grupo sobre seus hábitos de leitura; (2) o nível de compreensão leitora dos participantes da pesquisa a partir de uma variável quantitativa, elaborada pela pesquisadora, conforme a escala de acertos apresentada pelo Quadro 6, juntamente à análise dos erros mais recorrentes cometidos pelos participantes nas questões, buscando, de forma qualitativa, relacioná-los às falhas nas habilidades de leitura mencionadas; e, (3) os resultados do questionário de percepção da prova, verificando quais foram as principais dificuldades/facilidades em relação à resolução do teste⁹. Tal análise subsidiou a elaboração da intervenção que compõe a etapa seguinte desta pesquisa.

Quadro 6 – Escala de compreensão leitora

Número de acertos	Nível de compreensão leitora
0-6	insuficiente
7-12	baixo
13-18	bom
19-24	satisfatório

Fonte: Elaborado pela autora.

5.7 Procedimentos para realização da intervenção

Após o pré-teste, no decorrer das aulas de Língua Portuguesa, os alunos passaram por uma intervenção com sequências didáticas que foram desenvolvidas para este estudo. As estratégias foram elaboradas tendo em vista as habilidades de leitura que foram identificadas, no primeiro momento do estudo, como necessárias para a compreensão e resolução das questões do ENEM, além de focar nas lacunas apresentadas na correção dos pré-testes.

É importante mencionar que a intervenção aconteceu ao longo de 2 meses, durante os períodos das aulas de Língua Portuguesa - 3 horas/aula semanais - e que a pesquisa respeitou o calendário escolar, considerando os períodos de avaliações, férias e demais atividades/eventos realizados(as) pela escola; dessa

⁹ Essa é a ordem na qual os resultados do pré-teste serão apresentados na seção de “Resultados”.

forma, a intervenção contou com momentos de pausa para que tais solicitações do calendário fossem atendidas.

Além disso, para elaboração das sequências didáticas 2 e 3 e sua aplicação com uma das turmas, houve a participação de uma estudante do curso de Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul, que estava realizando seu estágio em docência de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

5.8 Procedimentos para realização do pós-teste

Ao fim do segundo semestre do ano letivo, os alunos passaram pelo pós-teste que serviu como um instrumento de verificação das contribuições das estratégias pedagógicas. O pós-teste foi realizado utilizando as mesmas questões e os mesmos procedimentos de análise aplicados ao pré-teste e, por meio da comparação dos resultados, verificou a evolução do grupo depois da intervenção.

A escolha pela manutenção dos parâmetros se deu com o objetivo de diminuir as variáveis que existiriam caso houvesse a troca de questões. É importante considerar que o pós-teste já é um segundo contato com os textos, mas o longo período entre as aplicações torna essa condição não relevante para os resultados finais.

Após a análise dos dados do pós-teste, os participantes tiveram acesso aos resultados da pesquisa através de uma reunião com todos os participantes, realizada no ambiente escolar.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

As páginas 85 a 113 foram omitidas desta versão. Caso tenha interesse, favor contatar a autora pelo e-mail mq.ccarolina@gmail.com.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como podemos observar no decorrer deste trabalho, a prova de *Linguagens e suas tecnologias* do ENEM consiste em uma avaliação de compreensão leitora. O teste traz enunciados baseados em textos curtos e longos, sendo que a leitura eficiente do texto que acompanha cada questão é essencial para selecionar a alternativa correta. Cada uma das atividades propostas pelo teste requer que o leitor volte o seu olhar atento para o texto, mobilizando alguma habilidade de leitura, e é importante que ele desenvolva tais habilidades durante a escolarização básica, consolidando-as durante o Ensino Médio, para que esteja preparado para prestar o exame ao finalizar a etapa escolar.

No entanto, conforme foi levantado em uma das hipóteses deste estudo, estes estudantes não estão desenvolvendo as habilidades de leitura necessárias para compreender os textos que leem e resolver as questões propostas pelo ENEM. Este teste é uma das principais portas de entrada dos estudantes nas universidades do Brasil, mas as dificuldades de leitura acabam revelando um problema que vai além do exame: tendo em vista a sociedade letrada em que vivemos, precisamos fazer uso produtivo da leitura no nosso dia a dia, desde as tarefas mais simples até as mais complexas, todas requerem que sejamos leitores, e quanto mais desenvolvida for essa leitura, mais eficaz será a realização dessas tarefas.

O déficit de compreensão leitora identificado nos alunos concluintes do Ensino Médio não é um problema pontual, mas algo que se acumula desde os primeiros anos de escolarização, desde as primeiras práticas de leitura na pré-escola, passando pela etapa da alfabetização e Ensino Fundamental até chegar ao Ensino Médio. Por isso, esta dissertação também se preocupou em buscar referenciais teóricos que investigassem a leitura desde os primeiros anos de contato da criança com o universo letrado, pensando em uma abordagem cognitiva do desenvolvimento da leitura.

No decorrer desta investigação, observamos também os resultados do PISA - realizado na transição do Ensino Fundamental ao Médio - e do SAEB - focando nos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Médio. A partir disso, a ideia da construção das habilidades de leitura no decorrer da escolarização fica ainda mais evidente, pois os baixos índices de compreensão em leitura que os estudantes apresentam no início do Ensino Médio se repetem ao fim, também revelando uma certa dificuldade ao resolver as atividades propostas pelo ENEM, corroborando os resultados

encontrados neste estudo. Ao constatar que os problemas apresentados no início do Ensino Médio se mantêm ao final do ciclo de 3 anos, é necessário investigar que práticas pedagógicas podem auxiliar os estudantes a adquirirem as habilidades necessárias para a compreensão dos textos, alterando dessa forma os resultados negativos.

O desempenho dos alunos no pré-teste foi muito semelhante aos resultados das pesquisas em larga escala, já que demonstraram dificuldades de resolver questões que requerem as mesmas habilidades de leitura presentes nos testes citados. A evolução no rendimento na aplicação do pós-teste confirmou mais uma das hipóteses deste estudo: faltam pesquisas e instrumentalização científica ao professor de Língua Portuguesa para proporcionar aos alunos o desenvolvimento das habilidades de leitura essenciais à compreensão leitora. As intervenções pedagógicas elaboradas neste estudo, focadas nas habilidades em defasagem e naquelas necessárias para resolução das questões do ENEM, associadas aos estudos de textos com assuntos contemporâneos e de diferentes gêneros, se mostraram eficazes ao fazer os estudantes olharem com atenção para os textos, não os tomando apenas como “textos de apoio” para outras tarefas, mas considerando o próprio texto como objeto de estudo, conhecendo outras estruturas sintáticas, vocábulos novos ou usados em diferentes contextos e consolidando as habilidades por meio de metodologias ativas. As estratégias pedagógicas elaboradas estão alinhadas à BNCC, que traz a leitura como uma prática que permeia todas as habilidades da área de Linguagens - conforme explanado no referencial teórico. Entretanto, o documento não direciona o professor a desenvolver as práticas de leitura de forma produtiva em sala de aula, faltando essa instrumentalização científica, baseando-se em experiências comprovadas.

Assim, considera-se que esta dissertação cumpriu com o que se propôs no âmbito das implicações educacionais, trazendo uma contribuição pedagógica ao trabalho do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio que, estando alinhada à ciência da leitura, comprovou avanços produtivos na compreensão leitora dos estudantes por meio das sequências didáticas aplicadas nas aulas de leitura. No entanto, para que os avanços fossem maiores, seria necessária uma intervenção mais extensa, que abrangesse o ano letivo como um todo, ou toda a Educação Básica, ampliando também as estratégias para outros anos escolares da etapa

proposta, tratando o texto como o próprio objeto de estudo das aulas, não como uma ferramenta de apoio a um determinado conteúdo.

Além disso, ao tratar do Ensino Médio, estamos trabalhando com estudantes que estão encerrando o ciclo da escolarização básica, mas é necessário que haja mais pesquisas que, alinhadas à ciência da leitura, se proponham a investigar as habilidades de leitura em outras etapas escolares, unindo teoria e prática para que os adolescentes não cheguem ao Ensino Médio despreparados para realizar leituras mais profundas e complexas, pois, como foi visto na análise dos resultados deste estudo, os alunos têm capacidade cognitiva para tal, mas precisam ser expostos a situações de aprendizagem que o permitam desenvolver tais habilidades. Dessa forma, sugerimos mais pesquisas sobre a ampliação do conhecimento lexical e da fluência leitora desde os primeiros anos escolares, contribuindo de forma produtiva com a formação leitora dos alunos, aumentando os índices de leitura dos estudantes brasileiros desde o início da escolarização.

REFERÊNCIAS

BORGES, C. B.; PEREIRA, V. W. Relações entre compreensão leitora, procedimentos de leitura e conhecimentos prévios, considerando objetivos de leitura. *Language and Culture*, v. 40, n. 2, p. e41841, out. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. *Matriz de avaliação de leitura*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2013/matriz_avaliacao_leitura.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. *Matriz de referência para o ENEM*. Brasília: INEP, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Pisa*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. *Provas e gabaritos do ENEM*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 2 jan. 2025.

CASTRO, S. L.; CUNHA, L. S.; MARTINS, L. *Teste Stroop Neuropsicológico em Português*. 2000. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/labfala>. Acesso em: 29 mar. 2025.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Desenvolvimento da compreensão leitora através do monitoramento da leitura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 23, n. 3, p. 575–581, 2010.

DEHAENE, S. *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019.

DEHAENE, S. *É assim que aprendemos: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...)*. São Paulo: Contexto, 2022.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEHAENE, S.; COHEN, L.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. Illiterate to literate: behavioral and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews Neuroscience*, p. 234-244, 2015.

GABRIEL, R.; KOLINSKY, R.; MORAIS, J. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, n. 4, p. 919–951, out. 2016.

GABRIEL, R.; MORAIS, J.; KOLINSKY, R. A aprendizagem da leitura e suas implicações sobre a memória e a cognição. *Ilha do Desterro*, v. 69, n. 1, p. 61–78, jan. 2016.

GABRIEL, R.; MORAIS, J. A leitura compartilhada na família e na escola. *in: FLÔRES, O. C.; GABRIEL, R. O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura*, [s.l.]: Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciência - Editora UFSM, 2020.

GABRIEL, R.; PEREIRA, A. Fonologia e aprendizagem da leitura. *In: UBIRATÃ, K. A.; MASSINI-CAGLIATI, Gladis. (orgs.) Fonologia e ensino: descobertas e interfaces*. São Paulo: Abralín, 2024.

GIL, Beatriz. Competência lexical e ensino. *in: GIL, Beatriz; CARDOSO, Elis; ARAÚJO, Mariângela; CONDÉ, Valéria. (orgs.) Saberes Lexicais*. São Paulo: FFLCH-USP, 2019.

GOMES, R. Conhecendo a Matriz de Referência do ENEM: os eixos cognitivos. *Revista Docentes*, [S. l.], v. 3, n. 6, 2018. Disponível em: <https://periodicos.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/2>. Acesso em: 25 mar. 2025.

GOMES, Inês; SANTOS, Nelson. *Literacia emergente: é de pequenino que se torce o pepino*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2005. Disponível em: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/671/2/312-326FCHS2005-4.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.

INEP. *Enem*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 25 mar. 2025.

INEP. Inep/MEC divulgam resultados do Enem 2017 e anunciam calendário do exame em 2018. *Portal INEP/MEC*, 18 jan. 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-mec-divulgam-resultados-do-enem-2017-e-anunciam-calendario-do-exame-em-2018/21206. Acesso em: 31 dez. 2024.

INEP. *Matriz de Referência ENEM*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

INEP. *Notas sobre o Brasil no PISA 2022*. [s.l.: s.n.], 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil_prt.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

INEP. *Provas e Gabaritos Enem*. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 05 mar. 2025.

INEP. *Relatório de resultados do SAEB 2017*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_gestor/exemplos_questoes/itens_lingua_portuguesa.pdf. Acesso em: 24 mar. 2025.

INEP. *Relatório de resultados do SAEB 2021: volume 1*. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

INEP. *SAEB*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 24 mar. 2025.

INEP. *Testes e Questionários*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa/testes-e-questionarios>. Acesso em: 23 mar. 2025.

JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, L. M. DOS; MARINI, J. A. DA S. Uso de estratégias de leitura por alunos do ensino médio. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 16, n. 34, p. 205–213, maio de 2006.

KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. The worries of wearing literate glasses. *L'Année psychologique*, v. 118, n. 4, p. 321–347, 2018. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-l-annee-psychologique-2018-4-page-321?lang=en#s1n2>. Acesso em: 16 mar. 2025.

LENT, R. *Cem Bilhões de Neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. 2ª Edição; São Paulo: Ed. Atheneu, 2010.

MENDES GONTIJO, Cláudia Maria. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMENTÁRIOS CRÍTICOS. *Revista Brasileira de Alfabetização*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2015. DOI: 10.47249/rba. 2015. v1.68. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/68>. Acesso em: 29 mar. 2025.

MORAIS, J. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri, SP: Manole, 2013, 154 p.

MORAIS, J. Da Invenção da Escrita à Alfabetização e à Literacia. *Signo*, v. 49, n. 95, p. 02-15, jul. 2024.

OECD, *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PACHECO, V.; SANTOS, A. de J. *A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade*. Rio de Janeiro, n. 52, 2017.

PEREIRA, Aline Elisabete. *Contribuições da prática de leitura compartilhada na infância para o desenvolvimento da literacia e para a criação de leitores*. 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul. UNISC, Santa Cruz do Sul, 2021.

PEREIRA, Vera Wannamacher. *Compreensão leitora de alunos do ensino médio*. ReVEL. vl. 6, n. 11, ago. 2008.

PERFETTI, C; LANDI, N; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. in: SNOWLING, M. J.; HULME, C. *A ciência da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PERFETTI, C. A. A capacidade para a leitura. In: STERNBERG. R. *As capacidades intelectuais humanas: uma abordagem em processamento de informações*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (Orgs.) *Teorias de aquisição da linguagem*. 3º edição revisada. Florianópolis: Editora UFSC, 2017.

ROCHA, Carmem Lúcia da Cunha; ARAÚJO NETA, Célia de Freitas; RODRIGUES, Beatriz Gama. Estratégias de leitura e a compreensão leitora: uma pesquisa-ação realizada no Ensino Médio. *Revista Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 342-359, set./dez. 2019.

RUIZ MARTÍN, H. *Como aprendemos? Uma abordagem científica da aprendizagem e do ensino*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2024.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 2020, 175-186.

SANTOS, D. A. DOS.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. A promoção do uso de estratégias cognitivas em alunos do Ensino Médio. *Psicologia Escolar e Educacional*. v. 22, n. 3, p. 535–543, set. 2018.

SANTOS, Alcione de Jesus; BALDOW, Virginia Silveira; PACHECO, Vera; ROTHE-NEVES, Rui. A importância da memória de trabalho para a fluência e compreensão de leitura. *Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*. v. 8, n. 13, 2021.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press, 2001.

SEABRA, G; DIAS N, M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Rev. Psicopedagogia*, 2011.

SEIDENBERG, M. A ciência da leitura e suas implicações educacionais [The Science of Reading and Its Educational Implications]. Traduzido por GABRIEL, R; BORSATTI, D.; COSTA, A. R.; CARVALHO, K.; RIEGER, N.; TATSCH, M. . *PROLÍNGUA*, [S. I.], v. 15, n. 2, p. 03–34, 2021.

SIEGEL, Sidney; CASTELLAN JR., N. John. *Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, Tatiane Moura da. As competências da BNCC e as tendências pedagógicas no processo de ensino/aprendizagem. *Pucminas*, 2022. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/pedagogiacao/article/view/28837/19817>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SIMPLÍCIO, Henrique Augusto Torres; HAAESE, Vitor Geraldi. *Pedagogia do fracasso: o que as ciências cognitivas têm a dizer sobre a aprendizagem*. Belo Horizonte: Ampla, 2020.

THORNTON, Alessandra Figueiró; CORSO, Luciana Vellinho. Compreensão leitora e desempenho acadêmico no Ensino Médio. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 669-693, abr./jun. 2022.

UNICEF. *Panorama da distorção idade-série no Brasil*. [s.l.: s.n.], 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

VELOSO, João. A língua na escrita e a escrita da língua: algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonêmicas na escrita do português e outras questões. *Da Investigação às Práticas: estudos de natureza educacional*, v. VI, p. 49–69, 2005. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/25333/2/joaovelosolingua000100296.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

WOLF, Maryanne. *O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era*. São Paulo: Contexto, 2019.

YONCHEVA, Yuliya N.; WISE, Jessica; MCCANDLISS, Bruce. Hemispheric specialization for visual words is shaped by attention to sublexical units during initial learning. *Brain and Language*, v. 145-146, p. 23–33, 2015.

APÊNDICES

Os apêndices foram omitidos desta versão. Caso tenha interesse, favor contatar a autora pelo e-mail mq.ccarolina@gmail.com.