

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS - FALE
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: TEORIAS E PRÁTICAS
DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS - PROLEITURA

THIAGO JUNIOR MIRANDA POMPEU

**COMPREENSÃO LEITORA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
CONTEXTO RIBEIRINHO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DO GÊNERO
TEXTUAL CRÔNICA**

BELO HORIZONTE
2025

THIAGO JUNIOR MIRANDA POMPEU

**COMPREENSÃO LEITORA NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
CONTEXTO RIBEIRINHO: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA POR MEIO DO GÊNERO
TEXTUAL CRÔNICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Letras - FALÉ, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Lima de Abreu-Aoki

BELO HORIZONTE - MG

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 29 de abril de 2025, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "Compreensão leitora no 9º ano do Ensino Fundamental em contexto ribeirinho: mediação pedagógica por meio do gênero textual crônica", apresentado por THIAGO JUNIOR MIRANDA POMPEU, número de registro 2023701486, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Raquel Lima de Abreu Aoki - Orientadora, Profa. Daniervelin Renata Marques Pereira (UFMG), Prof. Cláudio Humberto Lessa (CEFET/MG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de abril de 2025.

Profa. Raquel Lima de Abreu Aoki (Doutora)
Profa. Daniervelin Renata Marques Pereira (Doutora)
Prof. Cláudio Humberto Lessa (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Daniervelin Renata Marques Pereira, Professora do Magistério Superior**, em 30/04/2025, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel Lima de Abreu Aoki, Professora do Magistério Superior**, em 04/05/2025, às 20:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudio registrado(a) civilmente como Cláudio Humberto Lessa, Usuário Externo**, em 22/05/2025, às 19:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4148138** e o código CRC **A289F2A5**.

Referência: Processo nº 23072.207189/2025-88

SEI nº 4148138

RESUMO

O trabalho com leitura e compreensão leitora é complexo e envolve diversos mecanismos, como a ativação de conhecimentos prévios, a inferência de sentidos e a identificação de elementos textuais. Neste sentido, este estudo teve como objetivo analisar e ampliar a compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental por meio da mediação pedagógica com o gênero textual crônica, em uma escola localizada em contexto ribeirinho, no município de Cametá-PA. A pesquisa fundamentou-se em referenciais teóricos sobre leitura, ensino e gêneros textuais, com base em autores como Coscarelli (2002), Marcuschi (2008, 2011), Solé (1998) e Freire (1996), bem como de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb (2022). Caracterizada como um estudo de abordagem qualitativa e utilizando o método do estudo de caso, a pesquisa concentrou-se em uma turma do 9º ano, com uma metodologia que envolveu a aplicação de atividades pedagógicas estruturadas em torno da crônica, com a finalidade de aprimorar as habilidades de leitura dos alunos. A mediação pedagógica foi organizada em etapas sequenciais: (1) contato com o gênero, (2) análise dos elementos constitutivos da crônica, (3) desenvolvimento da compreensão das relações e abstrações textuais e (4) consolidação dos pontos estudados e relação sociocultural. A coleta de dados foi realizada por meio de questões abertas aplicadas antes e após a mediação, o que possibilitou comparar o desempenho dos alunos na identificação de elementos textuais e na inferência de sentidos. Os dados obtidos demonstram avanços na compreensão leitora, com uma redução expressiva nas respostas classificadas como “Não atingiu” e um aumento nas categorizadas como “Atingiu”. Antes da mediação, os alunos apresentavam dificuldades na identificação de informações explícitas e na inferência de sentidos. Após a mediação, a maioria demonstrou progresso, refletido no crescimento das respostas adequadas e parcialmente adequadas. Esses resultados indicam que a mediação pedagógica baseada no gênero crônica contribuiu para uma leitura mais atenta e reflexiva, o que evidencia a importância de estratégias contínuas e contextualizadas para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos.

Palavras-chave: compreensão leitora; gênero textual crônica; mediação pedagógica; ensino ribeirinho.

ABSTRACT

Reading comprehension is a complex process that involves various mechanisms, such as activating prior knowledge, inferring meaning, and identifying textual elements. This study aimed to analyze and enhance the reading comprehension of 9th-grade students in a public elementary school located in a riverside area of Cametá, Pará, Brazil. The pedagogical intervention was based on the *crônica*, a short narrative genre common in Brazilian literature, and was guided by theoretical frameworks on reading, teaching, and textual genres, drawing on authors such as Coscarelli (2002), Marcuschi (2008, 2011), Solé (1998), and Freire (1996), as well as official documents like the Base Nacional Comum Curricular (2018) and the Portuguese Language Reference Matrix from SAEB (2022). This qualitative case study focused on a 9th-grade class and employed a methodology centered on pedagogical activities structured around the *crônica* genre, aiming to improve students' reading abilities. The pedagogical mediation was organized in sequential stages: (1) contact with the genre, (2) analysis of the constitutive elements of the chronicle, (3) development of understanding of textual relations and abstractions and (4) consolidation of the points studied and sociocultural relationship. Data were collected through open-ended questions administered before and after the intervention, allowing for a comparative analysis of student performance in identifying textual elements and making inferences. The findings showed progress in reading comprehension, with a notable reduction in responses categorized as "Did not achieve" and an increase in those marked as "Achieved". Initially, students struggled with identifying explicit information and making inferences. Post-intervention, most demonstrated improvement, reflected in an increase in fully and partially appropriate responses. These results suggest that pedagogical mediation grounded in the *crônica* genre fostered more attentive and reflective reading, emphasizing the importance of ongoing, contextualized strategies in developing students' reading proficiency.

Keywords: reading comprehension; *crônica* genre; pedagogical mediation; riverside education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Desempenho dos alunos antes da mediação pedagógica

GRÁFICO 2 – Desempenho dos alunos depois da mediação pedagógica

QUADRO 1 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB: 9º ano do ensino fundamental

QUADRO 2 – Classificação e descrição dos níveis de proficiência do SARESP

QUADRO 3 – Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa do SARESP

TABELA 1 – Perfil dos alunos do 9º ano

TABELA 2 – Matriz para análise da compreensão leitora – 9º ano

TABELA 3 - Desempenho do Aluno 1

TABELA 4 – Desempenho do Aluno 2

TABELA 5 – Desempenho do Aluno 3

TABELA 6 – Desempenho do Aluno 4

TABELA 7 – Desempenho do Aluno 5

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
1.1 Compreensão leitora e suas dimensões	13
1.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os apontamentos sobre leitura e compreensão	17
1.3. Gênero textual crônica e o ensino da compreensão leitora.....	21
1.4 A avaliação em larga escala e as matrizes de referência como norteadoras do ensino ..	25
2. METODOLOGIA	30
2. 1 Construção do projeto de mediação pedagógica.....	32
2. 2 Aplicação do projeto de mediação pedagógica.....	36
2. 2. 1 Aula 1: Aproximação com o tipo textual narrativo (3 aulas).....	37
2. 2. 2 Aula 2: Compreensão dos aspectos constitutivos do gênero (3 aulas).....	38
2. 2. 3 Aula 3: Compreensão da estrutura narrativa e relações textuais (3 aulas).....	39
2. 2. 4 Aula 4: Recapitulação e relação sociocultural (3 aulas)	39
2. 2. 5 Finalização da mediação pedagógica	40
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	41
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICES	71
APÊNDICE I - Atividade aplicada (antes e depois da mediação pedagógica).....	71
APÊNDICE II - Espelhos com possíveis respostas	74

APÊNDICE III - Análise das perguntas baseadas na Matriz de Proficiência de Língua Portuguesa - 9º Ano	76
ANEXOS	78
ANEXO I - Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: 9º ano do ensino fundamental	78
ANEXO II - Classificação e descrição dos níveis de proficiência do SARESP.....	79
ANEXO III - Níveis de Proficiência de LP do Saresp	79

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da compreensão leitora ocorre de forma gradual e contínua, permitindo ao leitor transitar entre diferentes níveis de entendimento. Esse processo abrange desde a identificação literal do conteúdo até a habilidade de inferir significados e refletir de maneira crítica sobre o texto. Dessa forma, a competência leitora torna-se indispensável tanto para o progresso acadêmico quanto para o crescimento social dos alunos, uma vez que promove o acesso ao conhecimento e possibilita a adoção de uma postura crítica e participativa em diferentes contextos.

No Brasil, pesquisas recentes indicam que a leitura e a interpretação de textos ainda constituem um desafio significativo no campo educacional. A 5ª edição¹ do relatório *Retratos da Leitura no Brasil* revela que uma parcela expressiva de jovens e adultos apresenta baixos índices de leitura e compreensão. Essa realidade é corroborada pelos dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) de 2018², os quais demonstram que grande parte da população brasileira enfrenta dificuldades na interpretação textual e na resolução de problemas que demandam habilidades mais avançadas de leitura, especificamente no que se refere à proficiência funcional da língua.

De forma similar, o relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2018³ revela que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura permanece abaixo dos padrões internacionais. O Brasil ocupa a 53ª posição no ranking global, o que evidencia deficiências na formação leitora e ressalta a urgência de mediações pedagógicas que promovam o desenvolvimento dessa competência. Tais ações devem ser conduzidas com o engajamento integral da comunidade escolar, em conjunto com políticas públicas que garantam aos alunos melhores condições de aprendizado em língua materna.

Diante desse contexto, a escola e os professores têm um papel importante na construção de caminhos que possam atenuar as dificuldades relacionadas à leitura e à compreensão leitora. A escola, como instituição formadora, deve possibilitar um ambiente que incentive o contato dos alunos com uma variedade de gêneros e práticas de leitura, o que pode promover o domínio dessas habilidades. Para isso, é fundamental que os professores reconheçam os variados níveis de competência leitora dos estudantes, ajustando suas abordagens pedagógicas para atender às

¹ Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>

² Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>

³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-brasil-no-pisa-2018>

necessidades específicas de cada grupo, bem como implementando mediações pedagógicas capazes de auxiliar os alunos a atenuarem as dificuldades de compreensão.

Um das formas de se trabalhar o desenvolvimento da leitura crítica e interpretativa é por meio do gênero textual crônica. A crônica, com sua linguagem acessível, sua relação com o cotidiano e seu tom reflexivo, constitui-se em um recurso para o estímulo à reflexão e ao debate, o que favorece a aproximação dos alunos com o texto. Esse aspecto é ainda mais relevante quando se trata das crônicas regionais, pois elas retratam elementos culturais, sociais e linguísticos próprios de determinada localidade, proporcionando maior identificação por parte dos alunos. Quando os estudantes reconhecem os personagens, os cenários e as situações narradas, eles desenvolvem um vínculo com a leitura, tornando-a mais envolvente e prazerosa. Além disso, esse contato com textos que refletem sua realidade contribui para a valorização da identidade cultural e do senso de pertencimento, fatores que possibilitam a formação de leitores críticos e participativos. Dessa forma, o gênero crônica, especificamente em sua vertente regional, pode promover uma construção mais aguçada de habilidades interpretativas e na ampliação do repertório sociocultural dos alunos.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo geral desenvolver a compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Saber das Águas⁴ – Cametá-PA, utilizando o gênero textual crônica como ferramenta pedagógica. Busca-se, assim, implementar uma mediação pedagógica para que os estudantes alcancem níveis mais elevados de compreensão textual. Para concretizar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o nível de compreensão leitora dos alunos do 9º ano e seus principais desafios;
- Desenvolver a compreensão leitora dos alunos a partir do gênero textual crônica;
- Avaliar o progresso ou não dos alunos na compreensão leitora.

Este estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Saber das Águas, localizada em uma comunidade ribeirinha, às margens do Rio Tocantins, no município de Cametá-PA. Os alunos dessa escola enfrentam desafios no processo de

⁴ Trata-se de um nome fictício, adotado exclusivamente para fins acadêmicos neste trabalho. A escolha visa preservar a identidade dos sujeitos e da instituição participantes da pesquisa, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa científica, especificamente no que se refere à confidencialidade e ao respeito aos contextos e às comunidades envolvidas.

aprendizagem, tanto devido à distância dos centros urbanos quanto pelas limitações de infraestrutura. Tais condições tornam o desenvolvimento da compreensão leitora ainda mais desafiador, reforçando a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas e contextualizadas, que considerem as particularidades desse ambiente escolar. Assim, este trabalho busca contribuir para a compreensão das necessidades leitoras desses estudantes e apresentar caminhos práticos para o desenvolvimento das habilidades de interpretação.

A comunidade ribeirinha, de maneira geral, compreende grupos populacionais que vivem às margens de rios e dependem economicamente dos recursos naturais e da pesca para sua subsistência. A dinâmica da vida nessas regiões é atravessada por desafios estruturais, como dificuldades de transporte, isolamento geográfico e limitações no acesso a serviços básicos, incluindo a educação. Durante o período letivo, chuvas intensas dificultam o deslocamento dos alunos e professores, comprometendo a regularidade das aulas. Essas dificuldades, somadas às condições não adequadas das instalações escolares, contribuem para a taxa de evasão, evidenciada no número decrescente de alunos ao longo do ano letivo.

A evasão escolar na escola estudada é uma preocupação da equipe escolar. Conforme relatado pela coordenação, no início do ano letivo de 2024, havia 11 alunos matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental. No segundo semestre, quando foi iniciada a mediação pedagógica, esse número caiu para 8, e, ao longo do projeto de influência, apenas 5 estudantes participaram assiduamente das aulas. A redução no número de estudantes está relacionada aos desafios que enfrentam, o que compromete sua permanência na escola.

Essa realidade pode causar estranhamento a pesquisadores que buscam fundamentar suas investigações com base em amostras numéricas mais robustas. Contudo, negligenciar esses contextos por conta da baixa representatividade quantitativa reforçaria uma visão excludente da educação. Essa escola e seus alunos já estão à margem das políticas públicas e das estatísticas educacionais; ignorá-los na pesquisa acadêmica apenas reforçaria essa marginalização. Além disso, por se tratar da única turma de 9º ano da escola, ampliar a amostra para outras séries ou outras comunidades ribeirinhas não refletiria com precisão a situação específica investigada neste estudo.

A escolha dessa escola também se justifica pela minha experiência como monitor do Programa Brasil na Escola⁵ entre 2022 e 2023. Durante esse período, foi possível observar as

⁵ Instituído pela Portaria nº 177, de 30 de março de 2021, o programa tem como objetivo fomentar a permanência, a aprendizagem e a progressão escolar com equidade, assegurando que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental avancem na idade adequada. A iniciativa é financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para fortalecer a educação básica e reduzir as desigualdades no processo educacional.

dificuldades enfrentadas pelos alunos, especificamente em relação à leitura e à compreensão leitora. Essa vivência motivou o retorno à escola para a implementação de uma nova proposta de mediação, com foco específico no gênero textual crônica como estratégia didática.

Outro aspecto relevante diz respeito à infraestrutura da escola. Atualmente, a unidade não possui um prédio escolar próprio e funciona em uma casa comunitária cristã, cedida temporariamente para a realização das aulas. O espaço, entretanto, não foi projetado para fins educacionais: as salas são divididas de forma provisória e, durante as festividades religiosas da comunidade, as atividades escolares são interrompidas para que o local possa ser utilizado para as celebrações. Embora um prédio escolar esteja em construção desde 2023, não há previsão concreta para a sua conclusão. Apesar das inaugurações recentes de outras escolas ribeirinhas na região, a demora na finalização desta unidade demonstra o descaso da gestão municipal com a educação das populações mais afastadas da zona urbana.

Para fundamentar esta pesquisa, serão utilizados referenciais teóricos de autores como Coscarelli (2002), Marcuschi (2008, 2011), Solé (1998) e Freire (1996), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (2018) e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb (2001). O estudo está estruturado em introdução, referencial teórico, metodologia, análise e discussão dos resultados e considerações finais. O referencial teórico abordará temas como “Compreensão leitora e suas dimensões”, “Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os apontamentos sobre leitura e compreensão”, “O gênero textual e o ensino da compreensão leitora” e “A avaliação em larga escala e as matrizes de referência como norteadoras do ensino”. Em seguida, a metodologia detalhará os procedimentos adotados para a condução da pesquisa e a coleta de dados. Por fim, os resultados e discussões apresentarão as análises realizadas, seguidas das considerações finais.

Com isso, este trabalho não se pretende conclusivo, mas sim um estudo embrionário que evidencia dados da compreensão textual dos alunos em uma comunidade ribeirinha. Ao evidenciar essas questões, espera-se contribuir para a discussão sobre a inclusão educacional e incentivar novas pesquisas que aprofundem o tema, promovendo um olhar mais atento e responsável para essa realidade.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Compreensão leitora e suas dimensões

A leitura, como uma atividade complexa, envolve diversos subprocessos que requerem o domínio de habilidades específicas, tanto cognitivas quanto linguísticas. Conforme apontado por Coscarelli (2002), compreender esses subprocessos é essencial para a formação de leitores e escritores competentes, pois tal compreensão permite ao educador identificar, diagnosticar e mitigar as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem. Nesse contexto, é

fundamental que o professor tenha consciência da teoria que está por trás de cada atividade de leitura que realiza em sala de aula. Assim ele terá mais critérios para criar suas próprias atividades e/ou para selecionar entre as que ele conhece, ou que lhe forem sugeridas por colegas ou em materiais didáticos, aqueles relevantes para a leitura. Conhecer um pouco da teoria vai também fazer com que o professor seja capaz de modificar atividades para que elas sirvam aos seus propósitos naquele determinado momento (Coscarelli, 2002, p. 8).

A partir dessa compreensão teórica, é possível identificar as etapas que compõem os subprocessos da leitura, os quais, segundo Coscarelli (2002), podem ser divididos em cinco etapas principais. Juntas, essas etapas colaboram para uma compreensão completa e aprofundada do texto:

- **Processamento lexical:** Nesta primeira etapa, o leitor identifica palavras e ativa informações fonológicas, semânticas e sintáticas para compreender seus significados. Nos leitores proficientes, esse processo ocorre automaticamente, mas pode ser dificultado por fatores como o tamanho da palavra, sua complexidade silábica e sua frequência de uso.
- **Processamento sintático:** Nesta etapa, o leitor organiza as palavras em estruturas gramaticais para dar sentido às frases. Esse processo é, em geral, rápido e inconsciente, mas pode exigir mais atenção quando a frase é complexa ou ambígua, o que demanda uma reorganização mental para clarificar o significado.
- **Construção da coerência local:** Neste subprocesso, o leitor estabelece conexões entre frases, criando uma compreensão coesa das informações apresentadas. A coerência local permite que o leitor forme proposições e integre informações do texto com seu

próprio conhecimento, facilitando o preenchimento de lacunas e a produção de inferências.

- **Construção da coerência temática:** O leitor unifica as ideias principais, isto é, ele constrói uma visão macro do texto. Essa etapa envolve a organização das informações centrais em uma estrutura que represente o tema geral, essencial para que o leitor compreenda o propósito e a argumentação do autor.
- **Processamento integrativo (coerência externa):** Na última etapa, o leitor relaciona o conteúdo do texto ao seu próprio conhecimento de mundo. Essa integração permite que o leitor reflita, avalie criticamente e aplique o que aprendeu em novos contextos. Assim, há uma consolidação do aprendizado para promover uma leitura mais significativa e interativa.

Os subprocessos são interdependentes e ocorrem simultaneamente, permitindo ao leitor construir uma compreensão completa do texto. A construção de coerência é um dos aspectos mais desafiadores para os alunos, visto que exige a capacidade de organizar ideias de forma lógica e interrelacionada. Para Coscarelli (2002), é importante que o educador compreenda as subdivisões envolvidas na leitura de um texto, uma vez que isso o capacita a orientar o estudante em suas dificuldades. Portanto, o desenvolvimento dessa competência pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência linguística do educando, especificamente da proficiência leitora.

Na concepção de Marcuschi (2011), compreender um texto não é uma tarefa simples; envolve um conjunto de habilidades cognitivas, linguísticas e sociais que precisam ser desenvolvidas. A prática contínua é de suma importância para que o aluno aprimore essas habilidades, pois a compreensão exige que ele mobilize estratégias como a identificação de informações-chave, a realização de inferências e a análise crítica das ideias apresentadas. Nesse sentido, Marcuschi (2011, p. 89) destaca a complexidade desse processo:

Compreender bem um texto exige habilidade e trabalho. Sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. É comum ouvirmos reclamações do tipo: ‘não foi bem isso que eu queria dizer’; ‘você não está me entendendo’; ‘o autor não disse isso’. Contudo, vale a pena indagar-se o que é que estava sendo dito ou o que é que o autor queria

dizer. Existe, pois, má e boa compreensão, ou melhor, más e boas compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas.

O autor ressalta que o ato de compreender exige do leitor uma competência para lidar com as camadas de significados contidas no texto, posicionando-se de forma ativa e consciente em relação ao conteúdo. Marcuschi nos faz refletir sobre o fato de que a compreensão bem-sucedida de um texto exige esforço e atenção ao detalhe, uma vez que diferentes interpretações podem surgir de uma mesma obra, dependendo da vivência, das experiências e do conhecimento prévio de cada leitor. Desse modo, a tarefa de compreender bem é complexa e desafiadora, ela exige do leitor uma interação com outros pontos de vista e uma habilidade em relação ao conteúdo que ultrapassa o mero entendimento das palavras.

Para uma compreensão eficaz, é necessário que o leitor se engaje ativamente na interpretação do texto, reconhecendo que este não traz significados prontos e unívocos, mas sim um “convite” ao entendimento. Esse processo deve ser ensinado e explicado aos alunos, pois exige a colaboração do leitor, que precisa interpretar os sinais fornecidos pelo autor e, ao mesmo tempo, construir sua própria compreensão. Como argumenta Marcuschi (2011, p. 92-93):

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma caixinha de surpresas ou algum tipo de caixa preta. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual [...]. Nessa visão, a coerência de um texto é uma perspectiva interpretativa do leitor e não se acha inscrita de forma completa e unívoca no texto. Um texto pode ter coerências diversas e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua. Nem sempre é feliz nessa atividade e não raro falseia informações.

Nesse aspecto, o autor também destaca que, embora o texto permita possibilidades de interpretações, ele também possui uma estrutura interna que guia a construção do sentido. O texto não é inteiramente maleável e não admite significados completamente arbitrários; ele traz elementos que delimitam as possibilidades interpretativas, orientando o leitor em direção a certas conclusões enquanto limita outras. Isso exige do leitor uma postura reflexiva e cuidadosa, pois as interpretações são moldadas pelos elementos textuais, mas também pelas próprias experiências e conhecimentos de mundo do leitor. Com isso, compreendemos que o ato de ler exige um balanço entre o subjetivo e o objetivo, em que o leitor não apenas interpreta o texto de forma passiva, mas contribui ativamente para a construção do sentido. A partir dessa

perspectiva, a compreensão passa a ser vista como uma ação interpretativa pautada em indícios fornecidos pelo autor, mas que está aberta a variações de acordo com o contexto do leitor (Marcuschi, 2011).

A construção do sentido do texto é, assim, uma atividade essencialmente interativa. Marcuschi (2011, p. 95) sintetiza essa ideia ao afirmar que “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado”. Esse movimento interativo implica que o leitor precisa estar atento tanto às nuances do texto quanto ao seu contexto de leitura, ajustando sua interpretação conforme novas informações e inferências surgem. Diante disso, a compreensão do texto é sempre uma construção individual e social ao mesmo tempo, pois ela ocorre na interface entre o texto, o contexto e a experiência do leitor.

Ademais, Marcuschi (2011) reitera que compreender um texto não é uma atividade de precisão como um cálculo matemático, mas tampouco se reduz à adivinhação ou à subjetividade absoluta. A leitura exige do indivíduo habilidades que não se limitam à decodificação ou à simples interpretação de significados literais. O ato de compreender envolve uma série de operações mentais nas quais o leitor precisa interpretar, reordenar e reconstruir o que lê para formar um entendimento completo.

O ato de compreender é simultaneamente criativo e estruturado: o leitor seleciona, organiza e reorganiza informações, ajustando seu entendimento para construir um sentido coerente. A compreensão, portanto, envolve uma negociação entre o que está explícito no texto e o que o leitor pode inferir e construir a partir das informações fornecidas. A combinação entre estrutura e criatividade reverbera a dimensão dialógica da compreensão, no qual o leitor interage com o texto de forma ativa, trazendo para sua leitura tanto sua subjetividade quanto sua capacidade de análise crítica.

Segundo Solé (1998), a leitura é uma atividade que envolve a construção ativa de significados a partir da interação entre o leitor e o texto. Na perspectiva da autora, a compreensão leitora é essencialmente um ato de interpretação, no qual o leitor mobiliza tanto seus conhecimentos prévios quanto suas expectativas, inferências e hipóteses para estabelecer conexões e compreender a mensagem do texto. Nesse sentido, a leitura é concebida como um processo dinâmico, que demanda do leitor uma postura ativa e reflexiva diante do texto lido.

Solé (1998) defende que o processo de compreensão leitora é constituído por várias fases e envolve o uso de estratégias de leitura que podem ser divididas em três categorias principais: estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias após a leitura.

As estratégias antes da leitura incluem atividades que permitem ao leitor estabelecer um propósito para o ato de ler, ativar seus conhecimentos prévios e antecipar o conteúdo com base no título, imagens e outros elementos paratextuais. Essa preparação é fundamental para que o leitor consiga contextualizar o texto e formular expectativas sobre o que irá encontrar, facilitando o processo de compreensão.

Durante a leitura, o leitor utiliza uma série de estratégias para monitorar sua compreensão, identificando informações principais, elaborando inferências e ajustando suas hipóteses iniciais conforme novas informações são reveladas. A autora enfatiza que essa fase do processo é de suma relevância, pois envolve a capacidade de relacionar informações de diferentes partes do texto e integrar conhecimentos novos aos já existentes. O monitoramento constante feito pelo leitor permite corrigir possíveis falhas de entendimento e reorganizar mentalmente as ideias.

Após a leitura, Solé (1998) disserta que o leitor deve aplicar estratégias que permitam a síntese, reflexão e avaliação do conteúdo lido. Nessa etapa, o leitor revisa as informações, organiza o que foi compreendido e estabelece conclusões, isto é, ele conecta o conteúdo do texto com suas próprias experiências e conhecimentos. O processo de síntese e reflexão contribui para a consolidação do aprendizado, já que permite que o leitor apreenda as informações mais relevantes e as utilize em novos contextos. Dessa forma, a concepção de leitura e compreensão leitora proposta por Solé reforça a importância de ensinar estratégias de leitura que capacitem o aluno a interagir de forma ativa e crítica com o texto, desenvolvendo, assim, uma competência leitora que não está associada só ao espaço escolar e sim se aplica à vida em sociedade.

1.2 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os apontamentos sobre leitura e compreensão

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece diretrizes para o desenvolvimento das práticas de linguagem ao longo da educação básica, com o intuito de nortear e promover uma formação integral e cidadã. O documento propõe que a leitura, enquanto prática essencial, deve ser ensinada de forma ampla e integrada, englobando uma série de habilidades que vão além da decodificação de textos. A BNCC orienta que o Eixo Leitura compreenda práticas que envolvem a interação ativa do aluno com diversos tipos de textos para assim ampliar a competência leitora do estudante. Como a BNCC explica:

Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 71).

O eixo de leitura na BNCC abarca diversas finalidades e possibilidades de leitura, levando em consideração a promoção tanto da apreciação estética e cultural quanto do desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno atuar ativamente na sociedade. A leitura, dessa forma, não é vista como um processo isolado, mas como uma prática complexa e multifuncional, que abrange desde a pesquisa acadêmica até o embasamento para reivindicações sociais. Para isso, é necessário que o ensino da leitura esteja alinhado às demandas contemporâneas e contribua para formar leitores críticos e autônomos, capazes de aplicar suas habilidades em contextos variados.

A BNCC também prevê que a complexidade das práticas de leitura aumente progressivamente ao longo dos anos escolares, adaptando-se às capacidades cognitivas e ao desenvolvimento dos alunos. Nessa questão, a Base propõe um gradativo aumento na demanda cognitiva das atividades de leitura, articulando diferentes gêneros, práticas e contextos que envolvem habilidades cada vez mais complexas. Conforme exposto no documento, a complexidade se expressa pela seguinte articulação da/do

- diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- consideração da cultura digital e das TDIC;
- consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.
- participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e

conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (Brasil, 2018, p. 75).

Ao sugerir o aumento gradual da dificuldade, a BNCC orienta que os alunos transitem desde tarefas que envolvem reconhecimento e organização de informações até atividades que exijam análise crítica, apreciação estética e reflexão ética e ideológica. Além disso, o documento valoriza a inclusão da diversidade cultural e digital no ensino da leitura, reconhecendo que o contato com diferentes linguagens, contextos e culturas é fundamental para o desenvolvimento de leitores mais preparados para lidar com a diversidade do mundo contemporâneo. A abordagem progressiva proposta pela BNCC busca, desse modo, ampliar o repertório dos estudantes e fomentar uma compreensão aprofundada.

Ademais, a BNCC apresenta um conjunto de competências gerais que visam nortear a formação dos estudantes. Uma das competências diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes mídias e contextos, como destaca o documento:

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 87).

Essa competência evidencia a importância de uma formação que integre as diversas habilidades de linguagem, capacitando os alunos a se expressarem com clareza e a compreenderem criticamente a diversidade de textos com que se deparam. O desenvolvimento da autonomia, destacado na competência, permite que o aluno seja capaz de aplicar esses conhecimentos em diferentes esferas da vida, tornando-se um participante ativo na sociedade. Além disso, a criticidade fomentada pela BNCC busca formar leitores e produtores de texto que possam refletir sobre os conteúdos que consomem e criam, considerando o impacto das informações e a validade das interpretações no contexto social e cultural em que estão inseridos.

A BNCC também define habilidades específicas para o ensino de Língua Portuguesa, detalhando competências que visam aprofundar o entendimento do aluno sobre os valores e contextos expressos nos textos literários e narrativos. Uma dessas habilidades, expressa no código EF69LP44, é a capacidade de:

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e

considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p. 157).

Essa habilidade sugere que a leitura de textos literários na educação básica deve ir além da compreensão superficial, pois o aluno deve ser incentivado a observar as camadas culturais e históricas que constituem o texto. Assim, o ensino de literatura passa a ser uma oportunidade para que os estudantes compreendam o papel dos valores e das visões de mundo que moldam a obra e, ao mesmo tempo, aprimorem sua própria capacidade de reflexão sobre o contexto social em que vivem. Essa abordagem permite que o aluno interprete criticamente os textos e, conseqüentemente, identifique as perspectivas que possam divergir de sua própria visão, o qual pode fortalecer a empatia e a valorização da diversidade.

Além disso, a BNCC especifica habilidades focadas no entendimento dos elementos estruturais e estilísticos dos textos narrativos ficcionais, como exemplo, destacando os aspectos que os alunos devem ser capazes de identificar e analisar. A habilidade EF69LP47 é um exemplo disso, pois direciona a análise para aspectos como a coesão textual, a caracterização de cenários e personagens, a variação de vozes narrativas e os efeitos de sentido gerados pelo uso de diferentes tempos verbais e recursos expressivos. A BNCC orienta que os alunos sejam capazes de:

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 159).

Em relação a essa habilidade, a BNCC propõe que os estudantes sejam expostos a uma análise literária que considere as especificidades dos gêneros e a funcionalidade dos recursos linguísticos. Essa orientação é relevante para que o aluno compreenda a narrativa de modo mais profundo e identifique como os diferentes elementos textuais colaboram para a construção do enredo, das intenções e dos sentidos. Por meio da análise de recursos estilísticos e coesivos, o estudante é incentivado a perceber a literatura como um campo rico de experimentação e

expressão, em que os autores fazem uso de estruturas gramaticais, figuras de linguagem e vozes narrativas para comunicar experiências, sentimentos e visões de mundo de maneira única e impactante.

A leitura literária permite acessar diferentes camadas narrativas, construir interpretações e ampliar sua percepção sobre o mundo. Por conta disso, é essencial que os alunos sejam incentivados a desenvolver autonomia na leitura, explorando diversos gêneros e suportes textuais. Nesse sentido, a BNCC estabelece, desde os 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, como habilidade que os estudantes sejam capazes:

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 169).

Ao possibilitar a leitura e análise desses gêneros, o educador pode contribuir para ampliar a experiência leitora dos alunos, como a crônica, que, por sua linguagem acessível e reflexiva, permite a interpretação crítica do cotidiano e das questões sociais. Com esse trabalho, desenvolve-se a competência leitora e estimula a formação de leitores mais conscientes e críticos da sociedade.

1.3. Gênero textual crônica e o ensino da compreensão leitora

O gênero textual desenvolve um importante papel na comunicação humana, pois organiza as formas de interação verbal em diferentes contextos sociais. Cada gênero textual possui características específicas que orientam sua produção, circulação e recepção na sociedade, sendo, portanto, uma manifestação discursiva que se adequa a determinadas finalidades comunicativas. No contexto educacional, os gêneros podem ser didatizados para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, pois permitem ao leitor interpretar os textos de forma crítica e reflexiva.

A concepção de gênero textual, de acordo com Bakhtin (1997), está associada à natureza social e interativa da linguagem. Segundo o autor, os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis que emergem da prática comunicativa e se estruturam de acordo com as

necessidades dos interlocutores em diferentes esferas da atividade humana. Assim, o domínio dos gêneros possibilita ao indivíduo uma inserção mais eficiente nos contextos comunicativos, ampliando sua capacidade de compreensão e produção textual.

Marcuschi (2008) complementa essa perspectiva ao destacar a natureza dinâmica e flexível dos gêneros textuais, que estão em constante evolução, adaptando-se às transformações sociais e tecnológicas. Para Marcuschi, esses gêneros não são estáticos, mas moldam-se conforme as demandas comunicativas dos indivíduos em diferentes contextos. De acordo com o autor:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas [...] (Marcuschi, 2008, p. 155).

Entre os diversos gêneros textuais presentes no cotidiano, a crônica se destaca por sua natureza híbrida, situando-se entre o jornalismo e a literatura. A crônica surgiu no Brasil no século XIX, acompanhando o desenvolvimento da imprensa no país. Inicialmente, sua função era relatar acontecimentos cotidianos com um tom leve e descontraído. Com o tempo, escritores renomados, como Machado de Assis e Rubem Braga, expandiram as possibilidades da crônica, transformando-a em um espaço de experimentação estética e crítica social (Siebert, 2014). Esse percurso consolidou a crônica como um dos gêneros mais expressivos da literatura brasileira, capaz de aproximar os leitores de questões do dia a dia por meio de uma linguagem envolvente e reflexiva. Conforme Koche e Marinello (2013, p. 259):

A crônica consiste num gênero textual em que se faz uma reflexão pessoal sobre acontecimentos pitorescos do cotidiano. Ela não se limita à mera reprodução de fatos, mas vai além, mostrando ângulos não percebidos. É fragmentária, pois não tem a pretensão de abordar o fato como um todo, mas apenas alguns detalhes significativos. Esse gênero, na maioria das vezes, é um texto curto e rápido, escrito quase sempre numa linguagem comum ou familiar.

Para as autoras, a crônica apresenta características que a tornam singular dentro do campo narrativo. Um de seus principais elementos é a abordagem do cotidiano como tema central, em que explora situações comuns de forma reflexiva e subjetiva. A linguagem utilizada é acessível, favorecendo a proximidade com o leitor, ao mesmo tempo em que permite a

expressão da subjetividade do autor. Além disso, a crônica caracteriza-se por sua brevidade e pelo uso de humor e ironia, recursos que auxiliam na crítica social e na provocação de reflexão.

Apesar de sua flexibilidade estrutural, a crônica pode se inserir no campo narrativo por apresentar elementos como enredo, personagens e um ponto de vista subjetivo do narrador. Esses aspectos a aproximam de outros gêneros narrativos, ainda que sem um padrão fixo. Diferentemente do conto, por exemplo, que geralmente apresenta um enredo bem delineado e desfecho fechado, a crônica possui uma narrativa mais fluida, muitas vezes com um final aberto e reflexivo. Assim, conforme Costa (2009, p. 80), quando a crônica é “predominantemente narrativa, possui trama quase sempre pouco definida, sem conflitos densos, personagens de pouca densidade psicológica, o que a diferencia do conto”.

Candido (1992) diz que a crônica se distingue pela leveza e espontaneidade com que trata temas diversos, tornando-se um gênero fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora, pois exige do leitor a habilidade de interpretar nuances e inferir sentidos implícitos no texto. Com isso, ela pode ser um recurso didático muito útil para o ensino da leitura e da interpretação de textos, visto que apresenta características que o tornam acessível e envolvente para os estudantes. Um de seus principais atributos é a linguagem próxima ao leitor, caracterizada por uma estrutura fluida e cotidiana. Essa proximidade linguística reduz dificuldades de compreensão e estimula a interação com o texto, favorecendo a formação de leitores mais autônomos e reflexivos.

Outro fator relevante é que a crônica favorece a reflexão crítica sobre questões sociais e culturais. No caso, ao retratar situações cotidianas com ironia, humor ou subjetividade, esse gênero convida o leitor a analisar diferentes perspectivas e a problematizar temas pertinentes à sociedade. Dessa forma, seu uso no ambiente escolar amplia a capacidade interpretativa dos estudantes, incentivando a construção de opiniões fundamentadas e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Nesse sentido, a perspectiva de Paulo Freire (1996) sobre a leitura como ferramenta para a emancipação do sujeito torna-se essencial para compreender a relevância da crônica no contexto educacional. Segundo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, é por meio da interação com a realidade que o indivíduo adquire consciência crítica. Assim, ao trabalhar crônicas em sala de aula, os professores possibilitam aos alunos não só a compreensão textual, mas também a formação de uma leitura mais ampla da sociedade. Esse processo, conforme defendido por Freire, é importante para que o educando se torne sujeito ativo na transformação de sua realidade:

Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa. E a curiosidade assim metodicamente rigorizada faz achados cada vez mais exatos. No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (Freire, 1996, p. 120).

Portanto, a crônica, quando trata de um contexto regional, configura-se como um recurso didático relevante na educação básica, pois alia acessibilidade linguística, conexão com o cotidiano e estímulo ao pensamento crítico. Sob a perspectiva freireana, a leitura desse gênero ultrapassa a decodificação das palavras, promovendo a compreensão do mundo e a formação de indivíduos mais conscientes e reflexivos. Dessa maneira, sua inserção no ensino da leitura e da compreensão leitora pode facilitar o aprendizado e fortalecer o papel social da educação como agente de transformação.

Em relação ao desenvolvimento da compreensão leitora, a crônica, por suas características específicas, destaca-se como um gênero textual particularmente adequado para o ensino de leitura e interpretação, uma vez que sua temática próxima do cotidiano e sua linguagem acessível favorecem a interação do leitor com o texto e possibilitam reflexões sobre questões sociais e culturais.

A utilização da crônica em sala de aula permite que os alunos desenvolvam estratégias de leitura que envolvem não só a decodificação linguística, mas também a interpretação de sentidos subjacentes e a análise crítica. Segundo Kleiman (2000), a leitura não deve ser compreendida como um processo passivo de recepção de informação, mas como uma interação entre leitor e texto, em que o primeiro mobiliza conhecimentos prévios para construir significados. Dessa forma, a crônica, por permitir várias camadas de interpretação, incentiva o leitor a formular hipóteses e inferências, favorecendo a ampliação da compreensão textual.

Solé (1998), por sua vez, ressalta que a compreensão leitora é um processo que envolve a ativação de diferentes estratégias cognitivas, incluindo a previsão, a inferência e a verificação da coerência textual, aspectos que podem ser trabalhados de forma eficaz por meio da crônica.

Outro ponto relevante é a discussão sobre o contexto social e cultural abordado nas crônicas. Como esse gênero frequentemente trata de questões do dia a dia, ele possibilita a

associação entre o conteúdo do texto e a experiência do aluno, tornando o aprendizado mais significativo. Essa relação entre texto e realidade é fundamental para a formação de leitores críticos, capazes de compreender e questionar o mundo que os cerca.

Diante do exposto, percebe-se que a crônica constitui um gênero textual valioso para o desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora, pois sua estrutura e temática favorecem tanto a interação do leitor com o texto quanto a reflexão crítica sobre temas sociais e culturais. A adoção de estratégias didáticas adequadas, como a leitura compartilhada e a análise crítica, contribui significativamente para que os alunos ampliem suas habilidades de interpretação e se tornem leitores mais autônomos e reflexivos.

1.4 A avaliação em larga escala e as matrizes de referência como norteadoras do ensino

As avaliações em larga escala constituem importantes instrumentos para a mensuração da qualidade da educação básica, elas fornecem diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes e subsidiam decisões pedagógicas e políticas educacionais. Essas avaliações são aplicadas a nível nacional ou estadual e têm como objetivo principal a análise das habilidades e competências dos alunos em áreas específicas do conhecimento, como a leitura e a interpretação de textos.

A importância dessas avaliações se reflete na formulação de políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino. No caso, a partir dessas avaliações, são gerados dados quantitativos e qualitativos sobre o desempenho dos estudantes, o que possibilita a identificação de lacunas no aprendizado e a adoção de medidas que visam aprimorar a qualidade da educação. Dessa forma, as escolas, os gestores e os professores podem desenvolver estratégias mais eficazes para minimizar as dificuldades e potencializar o ensino.

Freitas (2002) discute os impactos das avaliações em larga escala no sistema educacional e destaca que esses instrumentos, quando utilizados de forma reflexiva e crítica, podem contribuir significativamente para a melhoria do ensino. No entanto, também alerta para os riscos de uma abordagem meramente classificatória, que pode reduzir a avaliação a um mecanismo de ranqueamento de escolas e alunos, desconsiderando as condições socioeconômicas e culturais que influenciam o aprendizado.

Assim, a utilização das avaliações em larga escala deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seus objetivos e impactos. Quando empregadas de forma adequada, elas têm o potencial de promover melhorias na educação básica, como a implementação de projeto de mediação, que pode focar na ampliação das competências e habilidades dos alunos.

No Brasil, as principais avaliações educacionais em nível nacional são o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No âmbito estadual, destaca-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp).

O Enem foi criado com o propósito inicial de avaliar o desempenho dos concluintes do Ensino Médio, mas atualmente tem sua principal função voltada ao acesso ao ensino superior. A prova é composta por quatro áreas do conhecimento, sendo a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias aquela que avalia as competências em leitura e escrita. Por meio da Matriz de Referência do Enem, é possível verificar o enfoque na leitura crítica e da interpretação textual, competências essenciais para a formação cidadã e acadêmica dos estudantes (Brasil, 2009).

Já o Saeb, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem como objetivo avaliar o desempenho de alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação permite o monitoramento dos indicadores educacionais ao longo dos anos, subsidiando as escolas na formulação de estratégias para a melhoria do ensino. Além disso, os resultados do Saeb são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um dos principais referenciais da qualidade educacional no país (Brasil, 2022).

Abaixo está a Matriz de referência de Língua Portuguesa – 9º Ano do Saeb, contendo os temas e os respectivos descritores utilizados:

QUADRO 1 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: 9º ano do ensino fundamental

I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep com base no Saeb 2001 (Brasil. Inep, 2022).

No âmbito estadual, algumas unidades federativas desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação, como o Saresp, em São Paulo. Essa avaliação tem o intuito de aferir o desempenho dos alunos da rede pública paulista do 3º, 5º, 7º e 9º Ano do Ensino Fundamental e do 3º Ano do Ensino Médio. Eles participam da avaliação resolvendo um questionário que abarca questões objetivas de várias áreas do conhecimento, que tem como foco diagnosticar as aprendizagens e definir as mediações pedagógicas (São Paulo, 2009). No caso da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa, ela está estruturada da seguinte forma:

QUADRO 2 – Classificação e descrição dos níveis de proficiência do SARESP

Classificação	Níveis de proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.

	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série em que se encontram.

Fonte: Escala de proficiência de LP – SARESP (2009).

De forma específica, a avaliação de leitura em Língua Portuguesa é organizada em uma escala que vai de 75 a 375 pontos, com base nos resultados da prova de Língua Portuguesa do Saresp. Cada ponto é descrito de acordo com as habilidades especificadas nas Matrizes de Referência para Avaliação do Saresp, que detalham as competências de leitura em diferentes níveis de desempenho, conforme o quadro:

QUADRO 3 – Níveis de Proficiência de LP do Saresp

Níveis de proficiência	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: Escala de proficiência de LP – SARESP (2009).

Assim, para garantir que essas avaliações sejam padronizadas e alinhadas às diretrizes curriculares, são elaboradas essas matrizes de referência, que estabelecem um conjunto de habilidades e competências a serem avaliadas. Essas matrizes não são meros resumos dos currículos escolares, mas sim documentos que priorizam aprendizagens essenciais para cada etapa do ensino. Elas selecionam competências fundamentais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo de sua trajetória educacional, permitindo que os exames possam aferir não só conteúdos específicos, mas também a capacidade de aplicação desses conhecimentos em diferentes contextos.

As matrizes de referência das avaliações em larga escala dialogam com a BNCC, pois ambas têm a função de direcionar o ensino e garantir a padronização dos objetivos educacionais em âmbito nacional. Com isso, os descritores de aprendizagem presentes nas matrizes de referência partem das habilidades previstas na BNCC, garantindo que as avaliações estejam

alinhadas às expectativas curriculares e que os resultados obtidos possam servir de diagnóstico para o sistema educacional.

No caso da matriz de referência de Língua Portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental (2001), esta é estruturada em descritores que organizam as habilidades essenciais avaliadas. Esses descritores guiam a formulação das questões da prova, assegurando que a avaliação contemple aspectos relevantes da competência leitora dos estudantes.

A matriz de referência de Língua Portuguesa para essa etapa do ensino está centrada na avaliação das seguintes habilidades:

- Leitura e interpretação de textos: envolve a capacidade de compreender diferentes gêneros textuais, identificando informações explícitas e implícitas. A inferência, por exemplo, é uma habilidade fundamental nesse processo, pois permite ao estudante interpretar sentidos não evidentes no texto.
- Reconhecimento de gêneros textuais e sua função social: analisa se o aluno consegue identificar a estrutura e o propósito de diferentes gêneros, compreendendo como a linguagem se adapta a diferentes contextos comunicativos.
- Análise da estrutura e coesão textual: busca avaliar se o estudante consegue reconhecer a organização dos textos, identificando elementos de progressão temática e coesão referencial, como pronomes e conectores.
- Identificação de recursos linguísticos: envolve a observação de estratégias argumentativas e estilísticas utilizadas nos textos, permitindo que os estudantes compreendam como os recursos da língua influenciam a construção do significado.

A presença dessas habilidades na matriz de referência reflete a importância da leitura crítica e da compreensão leitora no processo de ensino-aprendizagem. A crônica, enquanto gênero textual, pode desenvolver essa habilidade, pois ela estimula a reflexão e a análise de diferentes perspectivas discursivas.

É relevante esclarecer que este trabalho não tem como foco a avaliação em larga escala, uma vez que a presente pesquisa consiste na aplicação de atividades em uma turma específica, com o objetivo de diagnosticar a situação local daquela escola. A avaliação em larga escala, por sua vez, abrange um número muito maior de escolas, sendo um diagnóstico da educação em âmbito nacional. A menção à avaliação em larga escala neste estudo se justifica pelo fato de que dela derivam as matrizes de referência, que estabelecem os critérios e parâmetros para

aferição das competências e habilidades que os alunos deveriam desenvolver em cada etapa da educação básica.

A elaboração das matrizes de referência é um desdobramento direto da avaliação em larga escala. As matrizes têm a função de tornar público o que será cobrado nos exames, estabelecendo critérios e padrões para o que os alunos devem aprender em determinada etapa de ensino. Por isso, essas matrizes serviram de base para a elaboração da mediação pedagógica desenvolvida neste estudo, bem como para os critérios de verificação das competências e habilidades adquiridas pelos estudantes.

Com isso, a relação entre a avaliação em larga escala e a matriz de referência torna-se fundamental, pois são essas matrizes que orientam a elaboração das provas de larga escala. Contudo, elas também podem ser úteis para a construção de mediações pedagógicas fundamentadas em objetivos de aprendizagem, como é o caso deste estudo. A matriz utilizada neste trabalho se apoia nessa perspectiva, assegurando um diagnóstico mais preciso do desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes.

Portanto, um dos principais impactos da matriz de referência é sua capacidade de orientar o trabalho docente para além da mera transmissão de conteúdos, incentivando abordagens metodológicas que promovam a leitura como uma prática social significativa. Conforme argumenta Kleiman (2000), a leitura não deve ser vista como uma atividade mecânica, mas como um processo interativo e contextualizado, no qual o leitor se envolve ativamente na construção do sentido do texto.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, a qual não busca a representatividade numérica, mas sim o aprofundamento da compreensão das experiências. Conforme Goldenberg (2004, p. 14), “na pesquisa qualitativa, a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.”. Nesse sentido, a pesquisa tem como intuito analisar e ampliar a compreensão leitora dos alunos a partir de uma mediação pedagógica baseada no gênero textual crônica.

O método utilizado foi o estudo de caso, já que a pesquisa se concentrou em uma turma específica do 9º ano do Ensino Fundamental, analisando detalhadamente as interações,

aprendizagens e dificuldades no contexto de uma mediação pedagógica. Essa escolha permitiu uma análise das particularidades do grupo, possibilitando a identificação de avanços e de lacunas no desenvolvimento da compreensão leitora.

Em relação ao passo a passo metodológico, esta pesquisa foi estruturada em etapas bem definidas, a qual engloba o levantamento bibliográfico, o contato e planejamento com a escola, e a elaboração de um projeto de mediação pedagógica focado no desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora de crônicas, em conformidade com as necessidades do público-alvo.

O primeiro passo consistiu em uma revisão bibliográfica, com foco nos conceitos de leitura, compreensão textual, gêneros textuais (com enfoque para o gênero crônica) e ensino. Além disso, a pesquisa incluiu uma análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB para o 9º ano, que orientam práticas pedagógicas voltadas ao aprimoramento da leitura e compreensão textual. Assim, essas fontes teóricas e normativas subsidiaram a construção do projeto, garantindo sua fundamentação e adequação ao contexto educacional.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Saber das Águas, localizada em uma comunidade ribeirinha, Rio Tocantins, cidade de Cametá-PA. O contato inicial com a gestão escolar teve como objetivo apresentar os propósitos da pesquisa e negociar os detalhes necessários para sua realização. Durante os encontros com a direção e a professora de Língua Portuguesa da turma do 9º ano, foram definidos os horários disponíveis para a aplicação do projeto, assim como os procedimentos éticos relacionados à participação dos alunos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi entregue à escola, cabendo à gestão sua distribuição e coleta junto aos responsáveis legais dos alunos. Após o processo de autorização, o público-alvo foi constituído por cinco alunos do 9º ano, com os seguintes perfis:

TABELA 1 – Perfil dos alunos do 9º ano

Codificação	Sexo	Idade
Aluno 1	Feminino	15 anos
Aluno 2	Masculino	15 anos
Aluno 3	Masculino	16 anos

Aluno 4	Feminino	15 anos
Aluno 5	Masculino	15 anos

Fonte: Produção do autor (2025).

Ademais, mais três alunos participaram do projeto, mas não foram incluídos na pesquisa por não acompanharem todas as etapas, o que poderia comprometer a consistência dos resultados. Dessa forma, a turma, composta por oito estudantes no início do segundo semestre letivo de 2024, contou com a participação de cinco alunos na pesquisa, devido à falta de assiduidade.

2. 1 Construção do projeto de mediação pedagógica

O projeto de mediação pedagógica foi realizado com o objetivo de ampliar o processo de leitura e a compreensão leitora dos alunos, tendo como base as dificuldades e potencialidades dos alunos identificadas durante a etapa diagnóstica. A construção do projeto considerou os estudos teóricos levantados e as orientações de documentos oficiais, que ressaltam a importância de trabalhar textos que estimulem a interpretação, o senso crítico e a análise textual.

A estrutura do projeto foi organizada em quatro pontos:

1. Diagnóstico inicial: Aplicação de uma atividade diagnóstica para avaliar o nível de leitura e compreensão textual dos alunos a partir da leitura de uma crônica e da resolução de um roteiro de questões. Os dados coletados orientaram ajustes no planejamento inicial.
2. Exploração teórica e prática do gênero: Apresentação das características principais da crônica, análise de textos selecionados e discussão sobre os contextos abordados, com atividades voltadas à interpretação e ao reconhecimento dos elementos estruturais e estilísticos do gênero.
3. Leitura orientada e atividades de interpretação: Realização de leituras orientadas, com questões interpretativas que promoveram a identificação de ideias centrais, inferências e análise crítica, baseando-se nas dificuldades observadas durante a etapa diagnóstica.
4. Avaliação e reflexão: Aplicação de atividade final utilizando a mesma crônica da etapa diagnóstica para, assim, focar na análise das respostas interpretativas dos alunos (habilidades de leitura e compreensão).

Os textos utilizados foram selecionados de forma criteriosa, priorizando temas relevantes ao contexto dos alunos e que permitissem uma abordagem significativa. O cronograma e a proposta pedagógica foram apresentados à gestão escolar e à professora da turma, recebendo aprovação para implementação.

O projeto foi planejado de forma flexível, permitindo ajustes ao longo de sua execução, de modo a atender às dificuldades evidenciadas pelos alunos e a assegurar que os objetivos fossem alcançados de forma efetiva e contextualizada.

Inicialmente, foi selecionada uma crônica que dialogasse com o contexto ribeirinho em que os alunos estão inseridos, buscando garantir a coerência com os princípios de educação libertadora defendidos por Paulo Freire (1996), que destacam a importância de conectar o aprendizado à realidade dos estudantes. A crônica selecionada foi “O pescador”, do livro Mundé (coletânea de textos) de Lopes et al. (2018). A escolha do texto levou em consideração temas próximos do cotidiano dos alunos, favorecendo a identificação e a motivação para a leitura.

Com base no texto selecionado, foi elaborado um roteiro de questões fundamentado em teóricos, como Coscarelli (2002), Marcuschi (2011) e Solé (1998), e documentos oficiais, como a BNCC (2018) e a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB – 9º ano do Ensino Fundamental. A BNCC, a Matriz e os estudos de Coscarelli foram as principais referências utilizadas para a elaboração dos níveis, descritores e perguntas, assegurando a relação entre a teoria e a prática avaliativa, orientada pelo desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes.

Segundo Coscarelli (2002), a leitura é uma atividade complexa que envolve subprocessos interdependentes, divididos em cinco etapas: processamento lexical, processamento sintático, construção da coerência local, construção da coerência temática e processamento integrativo (coerência externa). Esses elementos foram considerados na organização da matriz deste trabalho, com o objetivo de promover uma sólida abordagem da compreensão leitora.

Como exemplo, o processamento lexical, que envolve a identificação de palavras e a ativação de informações fonológicas, semânticas e sintáticas, foi contemplado no nível 1 da matriz. O descritor “Localizar informações explícitas em um texto” e questões como “Quem é o personagem principal da história?” e “Onde a história se passa?” buscam avaliar a capacidade do aluno de acessar informações diretas, demonstrando domínio lexical básico.

Já o processamento sintático, em que leva em consideração a organização das palavras em estruturas gramaticais para dar sentido às frases, foi explorado por meio do nível 2, no descritor “Inferir o sentido de uma palavra ou expressão”. Questões como “No contexto do texto, o que significa a expressão ‘maresia’?” e “O que são ‘malhadeiras’ e ‘matapis’ mencionados no texto?” exigem que os alunos realizem análises sintáticas para compreender os significados no contexto.

O subprocesso construção da coerência local, que se refere ao estabelecimento de conexões entre frases e informações, foi abordado no nível 3, no descritor “Inferir uma informação implícita em um texto”. As perguntas relacionadas, como “O que podemos inferir sobre a rotina e o modo de vida do personagem principal?” e “Como o autor usa a descrição do tempo para preparar o leitor para o conflito?”, incentivam os alunos a integrar informações textuais e realizar inferências.

A construção da coerência temática, que é uma unificação das ideias principais do texto, foi contemplada no nível 4, descritor “Identificar o tema de um texto”. A questão “Qual é o tema central do texto ‘O pescador’? Justifique sua resposta.” avalia a habilidade do aluno de identificar e articular a ideia geral do texto, organizando informações centrais em torno de um tema macro.

Por fim, o subprocesso processamento integrativo (coerência externa), que relaciona o texto ao conhecimento prévio do leitor, foi explorado no nível 6, no descritor “Reconhecer a finalidade de textos e relacionar elementos narrativos à intenção do autor”, como exemplo a pergunta “Qual é a finalidade do texto ‘O pescador’? Explique como essa finalidade é alcançada.”, a qual promove uma reflexão e possibilita o avanço nesse processo.

A matriz foi construída para avaliar a compreensão leitora em diferentes níveis de habilidade, oferecendo subsídios para identificar as dificuldades específicas enfrentadas pelos alunos.

Nesse sentido, o roteiro de questões aborda aspectos que variam de questões mais literais até interpretações mais complexas, incluindo inferências, identificação de relações intertextuais e análise crítica. A construção das questões seguiu uma progressão clara, organizada em uma tabela de progressão de níveis, que partia do nível 1 (compreensão de elementos explícitos do texto) até o nível 8 (interpretação de elementos implícitos, relações e abstrações). A seguir está a tabela com a reunião dos níveis, descritores e as respectivas perguntas:

TABELA 2 – Matriz para análise da compreensão leitora – 9º ano

Nível	Tópicos	Questões do roteiro
Nível 1	Localizar informações explícitas em um texto (D1)	<p>1. Quem é o personagem principal da história? O que levou você a concluir isso?</p> <p>2. Onde a história se passa?</p> <p>3. Qual é a situação inicial do personagem?</p>
Nível 2	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3)	<p>4. No contexto do texto, o que significa a expressão “maresia” utilizada para descrever as condições que Emílio encontrou ao sair da boca do igarapé?</p> <p>5. O que são “malhadeiras” e “matapis” mencionados no texto?</p>
Nível 3	Inferir uma informação implícita em um texto (D4)	<p>6. O que podemos inferir sobre a rotina e o modo de vida do personagem principal a partir das descrições do texto?</p> <p>7. Como o autor usa a descrição do tempo (maré, vento) para preparar o leitor para o conflito?</p> <p>8. O que podemos inferir sobre as habilidades de navegação de Emílio com base nas suas ações e decisões durante a travessia na baía?</p> <p>9. De que maneira as características da cobra influenciam as ações do personagem principal?</p>
Nível 4	Identificar o tema de um texto (D6)	<p>11. Qual é o tema central do texto “O pescador”? Justifique sua resposta com elementos do texto.</p>
Nível 5	Identificar conflitos (D10) e relações de causa e consequência (D11)	<p>13. Qual é o conflito principal no texto “O pescador”? Quais elementos narrativos constroem esse conflito?</p> <p>14. Explique a relação de causa e consequência entre as ações de Emílio no texto.</p>

Nível 6	Reconhecer a finalidade de textos e relacionar elementos narrativos à intenção do autor (D12)	12. Qual é a finalidade do texto “O pescador”? Explique como essa finalidade é alcançada por meio dos elementos narrativos utilizados.
Nível 7	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor (D13)	15. Quais marcas linguísticas presentes no texto “O pescador” revelam a identidade do locutor e do interlocutor, além de situar a narrativa em um contexto cultural determinado?
Nível 8	Identificar os elementos da narrativa, como estrutura e funções narrativas (D6)	10. Elabore um esquema mostrando a estrutura da narrativa (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho).

Fonte: Elaborado a partir da Matriz de LP do Saeb (2001) e de Coscarelli (2002).

Além disso, foi produzido um espelho de respostas, que serviu como guia para a análise qualitativa das respostas dos alunos (ver apêndice). Esse espelho não se limitava a fornecer respostas fixas, mas oferecia uma orientação para avaliar se as interpretações apresentadas pelos alunos estavam alinhadas com os campos de compreensão textual, priorizando o sentido construído a partir da interação com o texto.

As respostas das questões foram classificadas da seguinte forma: “não atingiu”, para as questões não respondidas adequadamente; “atingiu parcialmente”, para aquelas que apresentaram respostas parcialmente corretas (em que alguns aspectos precisavam de aprofundamento); e “atingiu”, para as respostas que cumpriram integralmente as expectativas estabelecidas para a questão.

2. 2 Aplicação do projeto de mediação pedagógica

A primeira etapa do projeto de mediação foi dedicada à observação e investigação do nível de compreensão leitora dos alunos, com duração de duas aulas de 50 minutos. O objetivo era obter um diagnóstico inicial, detalhado e fundamentado, para direcionar as próximas etapas do trabalho.

Com os materiais preparados, foi realizada a impressão dos roteiros de questões para distribuição aos alunos. No início da aplicação, houve uma breve apresentação do projeto,

explicando os objetivos gerais da mediação, que era aprimorar as habilidades de leitura e compreensão, e enfatizando a importância da participação ativa dos estudantes.

O roteiro foi então aplicado aos alunos do 9º ano, e as respostas foram coletadas para análise. A análise qualitativa baseou-se na matriz desenvolvida especificamente para este trabalho, construída a partir da Matriz do SAEB (2001) e dos postulados de Coscarelli (2002). O objetivo era identificar o nível de compreensão leitora de cada aluno, considerando os diferentes níveis da tabela de progressão.

Os dados obtidos na atividade diagnóstica permitiram uma avaliação das dificuldades e dos avanços individuais e coletivos. Foi possível observar que questões que exigiam maior abstração ou interpretações complexas apresentavam maior dificuldade para os alunos. Com base nesses resultados, foram feitos ajustes nas etapas subsequentes do projeto, priorizando os processos de compreensão leitora que demandavam maior aprofundamento e atenção. Esses ajustes visaram criar uma mediação mais direcionada às necessidades identificadas durante a investigação inicial.

A mediação ocorreu em quatro dias, totalizando aproximadamente 12 aulas de 50 minutos cada. Os dois primeiros dias tiveram como foco principal a aproximação dos alunos com o gênero textual crônica e a compreensão de seus aspectos constitutivos. Já os dois últimos focaram na compreensão da estrutura narrativa, relações textuais, recapitulação dos pontos estudados e relação sociocultural. Assim, o projeto foi construído com uma organicidade para propiciar a progressão gradual de habilidades de leitura e interpretação.

2. 2. 1 Aula 1: Aproximação com o tipo textual narrativo (3 aulas)

O trabalho iniciou-se com a ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o tipo textual narrativo, especificamente em relação à crônica. Foi conduzida uma discussão inicial, incentivando os alunos a compartilharem suas percepções sobre o gênero, suas características e possíveis experiências prévias de leitura de crônicas. Esse momento de diálogo buscou estimular o engajamento e situar os alunos no contexto da atividade.

Em seguida, foram apresentados exemplos variados de crônicas, como *O Vazio e Rasga-mortalha*, de Lopes et al. e *Furto de Flor*, de Carlos Drummond de Andrade. A seleção contemplou textos que abordassem temas acessíveis e, ao mesmo tempo, desafiadores para os alunos, com o intuito de ampliar a experiência interpretativa. Após a leitura, os alunos participaram de uma discussão em sala, destacando os temas e estilos das crônicas, permitindo a troca de percepções e a construção colaborativa de sentidos.

Na última parte dessa etapa, foi realizada uma leitura e análise de uma crônica. O objetivo foi guiar os alunos em habilidades específicas de leitura, como localizar informações explícitas no texto (D1), inferir o sentido de palavras ou expressões (D3), identificar informações implícitas (D4) e reconhecer o tema central do texto (D6). Durante a análise, os alunos foram incentivados a compartilhar interpretações e confrontar ideias, o que possibilitou um ambiente de aprendizado colaborativo.

Os alunos demonstraram grande empenho ao participar ativamente da atividade, envolvendo-se na leitura, formulação de perguntas e respostas, além de buscar esclarecimentos sobre pontos que geraram dúvidas. Isso foi essencial para possibilitar um processo de aprendizagem mais dinâmico e coletivo, visto que a interação entre estudante e mediador do projeto favorece a construção de um ambiente produtivo, em que o questionamento, a reflexão e a colaboração são elementares para o aprimoramento das habilidades leitoras.

2. 2. 2 Aula 2: Compreensão dos aspectos constitutivos do gênero (3 aulas)

Na etapa seguinte, os alunos foram organizados em duplas para leitura de crônicas selecionadas por eles, dos livros *Mundé*, *Tipiti* e *Sapopema*, todos organizados pelo autor Lopes (2018). Esse momento tinha como objetivo possibilitar a autonomia e a identificação dos alunos com os textos, favorecendo o envolvimento no processo de aprendizagem. Após a leitura, os grupos compartilharam suas interpretações em uma discussão, o que permitiu a exposição a diferentes perspectivas e a análise crítica de pontos de vista.

O foco dessa etapa recaiu sobre os elementos constitutivos da narrativa presentes na crônica, como personagens, tempo, espaço e sequência narrativa. Os alunos participaram de atividades práticas que os desafiavam a identificar e discutir como esses elementos eram estruturados e como contribuem para a construção de sentido do texto. Além disso, a finalidade do gênero textual foi trabalhada, com base na habilidade de identificar o propósito comunicativo de textos (D12).

A aula foi fundamentada em Marcuschi (2008), no que diz respeito aos gêneros textuais, em Kleiman (2011), que aborda a estrutura narrativa canônica e seus elementos (personagens, enredo, tempo, espaço e narrador), e em Fiorin e Platão (2007), que tratam desses elementos e orientam o trabalho sistemático para a formação de leitores proficientes.

Essa etapa foi complementada com exercícios específicos que consolidaram a compreensão dos aspectos narrativos e funcionais da crônica. A prática permitiu a transição

gradual de habilidades mais pontuais para competências interpretativas mais complexas, preparando os alunos para as etapas subsequentes do projeto de mediação.

2. 2. 3 Aula 3: Compreensão da estrutura narrativa e relações textuais (3 aulas)

Na terceira etapa, o foco principal foi proporcionar aos alunos uma compreensão aprofundada do texto narrativo, especificamente no que diz respeito à estrutura narrativa e às relações de causa e consequência. Inicialmente, os alunos participaram de uma análise detalhada da sequência narrativa, explorando como se articulam o início, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho das crônicas. Essa abordagem teve como intuito destacar a progressão dos eventos e a construção de sentidos no enredo.

Para facilitar essa análise, foi realizada uma explicação sobre a utilização de esquemas narrativos como meios de organização e síntese das ideias principais do texto. Os alunos, organizados em duplas, receberam a tarefa de criar esboços narrativos a partir de situações propostas, utilizando elementos já trabalhados nas crônicas anteriores. Esses esboços foram discutidos coletivamente, permitindo a comparação entre diferentes interpretações e incentivando o desenvolvimento de uma visão crítica e analítica do gênero.

No início dessa atividade, os alunos demonstraram certo desconhecimento sobre o que era um esquema narrativo e como utilizá-lo para organizar as informações do texto. Eles relataram não ter realizado uma atividade semelhante e apresentaram dificuldade em compreender como sintetizar os elementos narrativos. No entanto, após uma explicação detalhada e exemplos práticos, eles começaram a assimilar o conceito e, gradualmente, a aplicar as orientações fornecidas. O entusiasmo cresceu à medida que os grupos percebiam a utilidade do esquema para organizar e visualizar as principais ideias do texto de forma estruturada e clara. Ao final da atividade, os estudantes demonstraram grande interesse por essa atividade e relataram que a prática facilitou a compreensão do texto.

Já a atividade seguinte concentrou-se na identificação do conflito gerador do enredo e na análise dos elementos narrativos que sustentam a narrativa, com base na habilidade D10. A partir desse exercício, os alunos foram orientados a estabelecer relações de causa e consequência entre diferentes partes do texto, promovendo a compreensão de como os elementos textuais interagem para construir o sentido global da narrativa.

2. 2. 4 Aula 4: Recapitulação e relação sociocultural (3 aulas)

A quarta etapa teve como objetivo integrar os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores e aprofundar a relação entre leitura e contexto sociocultural. A atividade inicial consistiu na leitura de uma nova crônica, escolhida por sua relevância temática e proximidade com o contexto dos alunos. Essa leitura serviu de base para exercícios práticos que revisitaram os elementos constituintes da narrativa, como personagens, tempo, espaço e sequência narrativa, consolidando os aprendizados das aulas anteriores.

As atividades seguintes exploraram as relações socioculturais presentes no texto. Nesse momento, as exemplificações e discussões foram conduzidas para demonstrar como os aspectos da narrativa refletem questões da sociedade e da cultura, especificamente aquelas relacionadas ao contexto dos alunos. Assim, buscou-se fomentar uma reflexão sobre os temas abordados nas crônicas, promovendo uma leitura mais contextualizada e significativa.

Por fim, foram realizadas atividades voltadas para a identificação de relações e abstrações no texto, com maior enfoque nas marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor, bem como nas expressões regionais presentes nas crônicas (de acordo com a habilidade D13). Os alunos foram incentivados a refletir sobre como esses elementos linguísticos contribuem para a construção do sentido do texto e sua relevância sociocultural e como demonstram pistas do contexto dos personagens, promovendo, desse modo, uma compreensão global e crítica da narrativa.

2. 2. 5 Finalização da mediação pedagógica

Na última etapa do projeto, com duração de 2 aulas, os alunos retomaram a leitura da mesma crônica e resolveram o mesmo roteiro de questões utilizados no início da mediação, no caso, na etapa diagnóstica. O objetivo foi avaliar o impacto das aulas mediadas no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. O roteiro de questões, composto por perguntas abertas que abarcavam diferentes níveis de leitura, permitiu uma análise mais ampla das habilidades desenvolvidas. Ou seja, os alunos foram orientados a responder às questões considerando o que aprenderam ao longo das aulas, sendo incentivados a refletir sobre os conteúdos trabalhados, as discussões realizadas e as estratégias aprendidas.

Na sequência, houve o encerramento formal da proposta, com a presença da direção e da professora de português da turma. Durante essa atividade, foi promovida uma reflexão sobre o percurso pedagógico realizado. Minha fala destacou o comprometimento dos alunos com o projeto, enquanto os alunos foram incentivados a compartilhar suas percepções e dificuldades.

Após o encerramento do projeto, ocorreu a etapa de análise dos dados com a correção das respostas, considerando os critérios previamente estabelecidos na matriz de avaliação. Cada resposta foi analisada em relação à sua correspondência com as habilidades avaliadas, como a capacidade de localizar informações explícitas, inferir sentidos e estabelecer relações textuais, entre outros.

Os dados foram organizados de forma sistemática, permitindo uma análise comparativa entre as respostas iniciais, coletadas na primeira etapa do projeto, e as respostas finais, obtidas após a mediação. Essa comparação evidenciou os avanços e as lacunas no aprendizado dos alunos, possibilitando uma avaliação qualitativa do impacto da mediação. Os resultados foram categorizados em níveis de progressão, alinhados aos parâmetros previamente estabelecidos, o que proporcionou uma visão dos aspectos fortalecidos e dos pontos que ainda requerem atenção.

A etapa final consistiu em uma discussão sobre as aprendizagens observadas e os possíveis encaminhamentos para dar continuidade ao aprimoramento das práticas de leitura na turma. Isso incluiu uma reflexão sobre os métodos utilizados, com o intuito de avaliar sua eficácia e identificar aspectos a serem ajustados em propostas semelhantes. As aprendizagens dos alunos foram retomadas como ponto central, reforçando a importância de um ensino baseado em estratégias que valorizem o contexto sociocultural dos alunos e promovam uma leitura crítica e significativa.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A presente análise teve como objetivo verificar o impacto da mediação pedagógica no desenvolvimento da competência leitora de alunos do ensino fundamental, utilizando a crônica “O Pescador” de Lopes *et al.* (2018) como texto-base. O processo foi estruturado em três etapas. No primeiro momento, os alunos realizaram a atividade sem qualquer mediação pedagógica, permitindo um diagnóstico preliminar de seus níveis de proficiência leitora. Essa análise possibilitou a identificação de dificuldades e potencialidades individuais na interpretação textual, com destaque para a compreensão literal, inferencial e crítica do texto.

No segundo momento, foi realizada uma mediação pedagógica com o intuito de aprimorar as habilidades de leitura dos participantes. Para isso, foram empregadas diferentes estratégias, como leitura compartilhada, discussões sobre os elementos narrativos e linguísticos da crônica e exercícios voltados à construção de inferências e relações textuais. Além disso, foram trabalhados aspectos específicos, como a identificação de marcas linguísticas e a

organização estrutural do texto, incentivando reflexões que ampliaram a compreensão e análise crítica dos alunos.

Na terceira etapa, após a mediação, a atividade diagnóstica foi reaplicada para avaliar o impacto da mediação realizada. As respostas coletadas nesse momento foram comparadas às respostas iniciais, permitindo uma análise do progresso dos alunos. Os questionários utilizados na investigação estão disponíveis na seção de Apêndice, enquanto a crônica “O Pescador” pode ser encontrada no Anexo.

A análise das respostas do Aluno 1 na atividade inicial demonstra avanços em algumas habilidades e dificuldades em áreas que demandam maior abstração e interpretação. No nível 1, que avalia a capacidade de localizar informações explícitas no texto, o aluno conseguiu identificar o personagem principal e o local da narrativa (questão 1 e 2), mas suas justificativas demonstraram uma compreensão ainda não aprofundada, visto que ele não dissertou sobre outros elementos que podiam reforçar essas informações. Ao descrever a situação inicial do personagem (questão 3), a resposta apresentou foco em um evento posterior à introdução, o que sugere dificuldades em distinguir os momentos narrativos.

No nível 2, que exige inferir o sentido de palavras e expressões, a definição da expressão “maresia” atingiu parcialmente o significado atribuído no contexto do texto (questão 4). A explicação sobre “malhadeiras” e “matapis” apresentou uma compreensão adequada (questão 5), com indicação dos utensílios necessários para a fabricação desses materiais de pesca.

No nível 3, que trata da inferência de informações implícitas, o desempenho do aluno variou. Em relação à abordagem da rotina e do modo de vida do personagem, a resposta incluiu elementos relevantes, mas não os desenvolveu de forma aprofundada (questão 6). Na questão que explora a descrição do tempo como recurso narrativo (questão 7), a resposta não foi adequada. Sobre as habilidades de navegação de Emílio (questão 8), a resposta mostrou uma compreensão não aprofundada, o aluno não ressaltou a inexperiência ou possíveis implicações das decisões do personagem. Já a análise da influência das características da cobra sobre as ações do protagonista apresentou um bom alinhamento com o contexto (questão 9), demonstrando uma interpretação mais precisa.

No nível 4, relacionado à identificação do tema central (questão 11), o aluno apresentou dificuldade em conectar o tema de aventura e perigo aos elementos narrativos, o que indica uma interpretação pouco consistente com a proposta do texto. No nível 5, que aborda conflitos e relações de causa e consequência (questão 13 e 14), houve um entendimento parcial. O aluno mencionou o conflito principal, mas com pouca clareza na organização das informações. Na

análise das relações de causa e consequência, embora alguns pontos tenham sido identificados, a formulação da resposta não seguiu uma lógica clara, dificultando a compreensão.

No nível 6, voltado à finalidade do texto (questão 12), a resposta apresentada revelou uma interpretação que não refletiu em uma resposta adequada. O foco foi deslocado para uma reflexão sobre decisões do personagem, o que sugere que o aluno priorizou aspectos pessoais de interpretação em detrimento da análise narrativa. No nível 7, que avalia as marcas linguísticas presentes no texto (questão 15), a resposta se concentrou na descrição do personagem, sem abordar elementos linguísticos que situam a narrativa em seu contexto cultural e regional. Por fim, no nível 8, que abarca a identificação dos elementos estruturais da narrativa (questão 10), a resposta ficou distante do campo de compreensão, visto que o aluno não organizou os momentos da história de acordo com a estrutura solicitada, ele apenas retirou fragmentos do texto e juntou para construir a resposta.

Assim, as respostas demonstram maior domínio em habilidades que envolvem a identificação de informações explícitas e interpretações mais pontuais. No entanto, dificuldades surgem em questões que exigem maior abstração, como a análise de temas, conflitos e estrutura narrativa.

A análise das respostas desse aluno, após a aplicação do projeto de mediação, revela progressos importantes nas habilidades avaliadas, embora ainda sejam perceptíveis algumas dificuldades em competências que exigem maior abstração e profundidade interpretativa.

No nível 1, que avalia a capacidade de localizar informações explícitas no texto, o aluno conseguiu identificar de forma adequada o personagem principal (questão 1) e o local onde a história se passa (questão 2) continuou atendendo ao nível parcialmente. Na primeira questão, a justificativa foi breve, mas suficiente para demonstrar compreensão básica do foco narrativo. A descrição da situação inicial do personagem (questão 3) foi bem desenvolvida e está alinhada com os espelhos de respostas, demonstrando entendimento claro do início da narrativa.

No nível 2, que exige inferência do sentido de palavras e expressões, o aluno apresentou uma explicação razoável para a expressão “maresia” (questão 4), relacionando-a ao impacto do vento forte nas condições da viagem. Na questão sobre “malhadeiras” e “matapis” (questão 5), o aluno demonstrou boa compreensão dos termos e sua relação com a pesca artesanal, incluindo detalhes que refletem o contexto cultural, atendendo adequadamente ao nível esperado.

O nível 3, voltado à inferência de informações implícitas, apresentou resultados variados. Na questão sobre a rotina e o modo de vida do personagem (questão 6), a resposta identificou elementos centrais, como a ocupação de pescador e sua vida ribeirinha, mas carece

de maior profundidade interpretativa. A análise de como o autor utiliza a descrição do tempo para preparar o leitor para o conflito (questão 7) foi satisfatória ao identificar o momento de tensão, mas não explorou com detalhes como esses elementos narrativos criam uma expectativa no texto. Na questão sobre as habilidades de navegação de Emílio (questão 8), o aluno destacou a coragem do personagem ao atravessar a maresia, só faltou enfatizar a inexperiência que contribuiu para o desfecho do conflito. A influência das características da cobra sobre as ações de Emílio (questão 9) foi bem compreendida, com uma resposta que reflete coerência com o texto e os espelhos de resposta.

No nível 4, que aborda a identificação do tema central do texto (questão 11), o aluno apontou o foco no confronto entre Emílio e a cobra, carecendo de se atentar ao tema de aventura e perigo como elemento central da crônica. A questão exigia do aluno um melhor desenvolvimento desse tema ao longo da narrativa.

No nível 5, que avalia conflitos e relações de causa e consequência, a análise do conflito principal (questão 13) foi adequada, demonstrando entendimento da ligação entre os eventos e a ameaça representada pela cobra. Na relação de causa e consequência (questão 14), a resposta identificou corretamente os eventos narrativos, apesar de apresentar uma descrição mais simplificada.

O nível 6, voltado à finalidade do texto (questão 12), foi bem atendido. O aluno identificou o objetivo de entreter e criar suspense, sugerindo elementos narrativos que contribuem para alcançar essa finalidade.

No nível 7, que avalia marcas linguísticas (questão 15), o aluno destacou expressões e elementos culturais, como “malhadeira” e “paneiros feitos de miriti”, o que evidencia a contextualização regional do texto e a identidade ribeirinha dos personagens. Essa análise reflete um bom nível de entendimento das características sociolinguísticas do texto.

No nível 8, relacionado à estrutura narrativa (questão 10), a resposta apresentou os elementos básicos da narrativa, como introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. A estrutura geral foi identificada e desenvolvida de forma satisfatória.

De modo geral, o aluno alcançou plenamente os níveis 1, 5, 6, 7 e 8, demonstrando progresso em competências como identificação de conflitos, relações de causa e consequência, e reconhecimento de marcas linguísticas. Nos níveis 2, 3 e 4, houve avanços parciais, mas as respostas revelaram necessidade de maior profundidade em inferências e análise temática. Abaixo está a tabela de progressão do Aluno 1:

TABELA 3 - Desempenho do Aluno 1

Questão	Nível	Descrição do nível	Antes da mediação	Depois da mediação
1	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu
2	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
3	1	Localizar informações explícitas	Não atingiu	Atingiu
4	2	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Atingiu parcialmente	Atingiu
5	2	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	Atingiu	Atingiu
6	3	Inferir informações implícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
7	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu parcialmente
8	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu parcialmente
9	3	Inferir informações implícitas	Atingiu	Atingiu
10	8	Identificar elementos estruturais da narrativa	Não atingiu	Atingiu
11	4	Identificar o tema de um texto	Não atingiu	Atingiu parcialmente
12	6	Reconhecer a finalidade do texto	Não atingiu	Atingiu

13	5	Identificar conflitos	Atingiu parcialmente	Atingiu
14	5	Explicar relações de causa e consequência	Atingiu parcialmente	Atingiu
15	7	Identificar marcas linguísticas	Não atingiu	Atingiu

Fonte: Produção do autor (2025).

A comparação entre as respostas do Aluno 1 antes e depois da mediação pedagógica revela uma evolução importante nas habilidades de leitura e interpretação textual, evidenciada pelo aumento no número de questões plenamente atendidas. Antes da mediação, o aluno atingiu apenas duas questões completamente, demonstrando maior dificuldade em localizar informações explícitas, realizar inferências mais complexas e identificar elementos estruturais da narrativa. Após a mediação, o aluno apresentou progressos claros, atingindo plenamente dez questões e melhorando seu desempenho em outras cinco, que foram parcialmente atendidas. Não houve questões em que o nível de compreensão não fosse atingido, o que reverbera o impacto positivo do projeto. Essa progressão destaca avanços nas competências avaliadas, especificamente na identificação de conflitos, reconhecimento de marcas linguísticas e análise da finalidade textual, embora ainda seja necessário reforço em inferências complexas e estrutura narrativa para consolidar o aprendizado.

Já o desempenho do Aluno 2, no teste inicial, evidencia pontos já atingidos e pontos que ele ainda precisa avançar em relação à leitura e interpretação textual. No nível 1 (localização de informações explícitas), o aluno apresentou um desempenho satisfatório em identificar o personagem principal (questão 1) e justificá-lo com base na narrativa, alcançando o nível esperado. Na questão sobre o cenário da história (questão 2), a resposta foi adequada, mas não completa, ao deixar de mencionar outros elementos, como o igarapé e a vegetação. A descrição da situação inicial (questão 3) foi parcialmente adequada, já que o aluno não explorou completamente o contexto da narrativa.

No nível 2 (relacionado à inferência do sentido de palavras e expressões), o aluno demonstrou compreensão parcial do termo “maresia” (questão 4), focando no aspecto visual, mas deixando de abordar elementos como o vento forte e úmido. Na questão sobre os instrumentos de pesca “malhadeiras” e “matapis” (questão 5), a resposta mostrou entendimento geral dos conceitos, mas não incluiu detalhes que enriqueceriam a explicação.

O nível 3 (que avalia inferências sobre informações implícitas) demonstrou um desempenho variado. Na análise da rotina e do modo de vida do personagem (questão 6), o aluno demonstrou um entendimento básico, identificando elementos como a ocupação de pescador e a vida em uma pequena casa com os pais, mas sem aprofundar o contexto ribeirinho. A descrição do tempo e sua função na construção do conflito (questão 7) não foi plenamente explorada, deixando de estabelecer a relação entre os elementos climáticos e a tensão narrativa. Na questão sobre as habilidades de navegação do personagem (questão 8), a resposta indicou a in experiência de Emílio, mas faltou detalhar as ações e decisões descritas no texto. Já na análise da influência da cobra nas ações do personagem (questão 9), o aluno apresentou uma resposta clara e alinhada ao texto, no qual ele atingiu plenamente o objetivo da questão.

No nível 4, voltado para a identificação do tema central do texto (questão 11), o aluno apresentou dificuldades em captar o tema de aventura e perigo como elemento central, enfocando em aspectos secundários da narrativa. No nível 5, que avalia a identificação de conflitos e as relações de causa e consequência, o desempenho foi positivo. O aluno descreveu adequadamente o conflito principal (questão 13), identificando os eventos que o constroem, e apresentou uma relação de causa e consequência coerente (questão 14), embora de maneira breve e sem explicitar detalhadamente a lógica narrativa.

No nível 6, que exige o reconhecimento da finalidade do texto (questão 12), a resposta não atingiu o objetivo, visto que não captou a intenção de entreter por meio de uma narrativa que tem aventura e suspense. No nível 7, relacionado à identificação de marcas linguísticas (questão 15), o aluno destacou elementos regionais, como “malhadeira” e “matapi”, o que evidencia uma boa compreensão do contexto sociocultural representado no texto. No nível 8, que requer a elaboração de um esquema da estrutura narrativa (questão 10), a resposta consistiu em fragmentos retirados do texto, sem organizar o esquema com os pontos da introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho, comprometendo o atendimento ao objetivo proposto.

De maneira geral, o Aluno 2 atingiu plenamente o nível esperado em questões que exigem localização de informações explícitas e identificação de conflitos, como as questões 1, 9, 13 e 15. Em contrapartida, apresentou dificuldades em questões que demandam inferências mais complexas, análise temática e organização estrutural, como nas questões 7, 10, 11 e 12. As respostas parcialmente atendidas (questões 2, 3, 4, 5, 6, 8 e 14) demonstram pontos de compreensão, mas necessitam de maior aprofundamento e articulação.

Após a análise das respostas do Aluno 2, foi possível identificar avanços após a mediação pedagógica. No nível 1 (localização de informações explícitas), o aluno identificou

adequadamente o personagem principal da história (questão 1), demonstrando boa compreensão do foco narrativo. Na identificação do cenário (questão 2), a resposta foi parcialmente satisfatória, apresentando o local principal, mas sem incluir detalhes que estão relacionados ao contexto da narrativa. Sobre a situação inicial do personagem (questão 3), a resposta foi parcialmente completa, limitando-se a mencionar o pedido de bênção do personagem principal aos pais, sem incluir o contexto da pesca.

No nível 2, que exige a inferência de palavras ou expressões, o aluno apresentou um desempenho positivo. Na questão sobre o significado de “maresia” (questão 4), a resposta captou adequadamente a relação entre vento e água no contexto narrativo. Sobre os instrumentos de pesca (questão 5), a explicação foi detalhada e precisa, evidenciando a função e os materiais de que são feitos.

No nível 3, que avalia inferências sobre informações implícitas, o desempenho foi mais variado. Na questão sobre a rotina e o modo de vida do personagem (questão 6), o aluno identificou elementos básicos, como a ocupação de ribeirinho e pescador, mas sem aprofundar aspectos mais amplos, como o preparo para a pesca. Na relação entre a descrição do tempo e o conflito (questão 7), a resposta estabeleceu uma conexão parcial entre os elementos climáticos e a tensão narrativa, mas com pouca profundidade. Sobre as habilidades de navegação de Emílio (questão 8), o aluno demonstrou compreensão ao indicar que o personagem principal tinha pouca experiência, embora não tenha explorado totalmente as ações descritas no texto e até apresentado ideias contraditórias. Por último, a análise das ações de Emílio diante da cobra (questão 9) foi clara e alinhada ao texto, atingindo plenamente o objetivo.

No nível 4, que avalia a identificação do tema central (questão 11), a resposta apresentou o tema de forma não aprofundada, com foco na descrição de eventos sem evidenciar a aventura e o perigo como elementos importantes da narrativa. No nível 5, relacionado a conflitos e relações de causa e consequência, o aluno apresentou um bom desempenho. A resposta sobre o conflito principal (questão 13) foi precisa, pois ele identificou os elementos narrativos que o constroem. A análise de causa e consequência (questão 14) foi parcialmente completa, indicando a relação entre o comportamento impulsivo de Emílio e o desfecho, mas com espaço para maior detalhamento.

No nível 6, sobre a finalidade do texto (questão 12), o aluno demonstrou uma compreensão clara ao identificar o propósito de entreter por meio do suspense. No nível 7, que avalia marcas linguísticas (questão 15), a resposta destacou com êxito os elementos regionais que situam o texto em um contexto cultural específico.

No nível 8, sobre a estrutura narrativa (questão 10), a resposta foi objetiva, mas apresentou os elementos estruturais adequadamente, evidenciando a organização da narrativa em introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho.

Desse modo, o aluno atingiu plenamente os objetivos em oito questões (1, 4, 5, 9, 10, 12, 13 e 15), enquanto sete questões foram parcialmente atendidas (2, 3, 6, 7, 8, 11 e 14). Não houve questões em que o nível não foi alcançado. Esse resultado reflete uma boa progressão do Aluno 2, especificamente em questões que envolvem localização de informações explícitas e reconhecimento de estruturas narrativas. As respostas parcialmente atendidas indicam compreensão, mas ainda precisa de maior profundidade e articulação.

TABELA 4 – Desempenho do Aluno 2

Questão	Nível	Descrição do nível	Antes da mediação	Depois da mediação
1	1	Localizar informações explícitas	Atingiu	Atingiu
2	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
3	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
4	2	Inferir o sentido de palavras ou expressões	Atingiu parcialmente	Atingiu
5	2	Inferir o sentido de palavras ou expressões	Atingiu parcialmente	Atingiu
6	3	Inferir informações implícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
7	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu parcialmente
8	3	Inferir informações implícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente

9	3	Inferir informações implícitas	Atingiu	Atingiu
10	8	Identificar elementos estruturais da narrativa	Não atingiu	Atingiu
11	4	Identificar o tema de um texto	Não atingiu	Atingiu parcialmente
12	6	Reconhecer a finalidade do texto	Não atingiu	Atingiu
13	5	Identificar conflitos e relações de causa e consequência	Atingiu	Atingiu
14	5	Identificar conflitos e relações de causa e consequência	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
15	7	Identificar marcas linguísticas	Atingiu	Atingiu

Fonte: Produção do autor (2025).

O desempenho do aluno antes e após a mediação pedagógica revela uma progressão em suas habilidades de leitura e interpretação textual. Na atividade inicial, o aluno atingiu plenamente apenas três questões, enquanto após a mediação, esse número aumentou para oito. Além disso, as questões parcialmente atendidas passaram de oito para sete, e as questões não atingidas foram completamente eliminadas, indicando que o aluno conseguiu apresentar algum nível de compreensão em todas as perguntas. Os maiores avanços foram observados em aspectos como a identificação de marcas linguísticas, a compreensão da finalidade do texto e a estruturação de narrativas, áreas em que o desempenho passou de não atingido para plenamente atingido.

Em relação ao Aluno 3, ele demonstrou um desempenho variado no teste inicial. No nível 1 (localização de informações explícitas), o aluno demonstrou capacidade parcial em identificar o personagem principal (questão 1) e o local onde a história se passa (questão 2), mas apresentou dificuldades em compreender e descrever a situação inicial do personagem (questão 3), referindo-se a eventos posteriores na narrativa.

No nível 2 (inferência do sentido de palavras ou expressões), o aluno atingiu parcialmente o objetivo ao interpretar a palavra “maresia” (questão 4), relacionando-a ao vento, mas com uma compreensão menos aprofundada do contexto narrativo. Em relação às “malhadeiras” e “matapis” (questão 5), a explicação incluiu alguns detalhes, mas faltaram mais informações sobre as funções específicas desses instrumentos no texto.

No nível 3 (inferências sobre informações implícitas), a ausência de resposta na questão 6 nos faz inferir que o aluno não soube dissertar sobre a rotina e o modo de vida do personagem. A resposta sobre a descrição do tempo e sua relação com o conflito (questão 7) mostrou uma compreensão parcial dos elementos do clima, mas não conectou efetivamente esses aspectos à criação de tensão na narrativa. A análise das habilidades de navegação de Emílio (questão 8) não foi suficiente, pois não abordou diretamente o que era solicitado. Quanto à influência das características da cobra nas ações de Emílio (questão 9), a resposta descreveu a cobra, mas não explorou totalmente como ela impacta o comportamento do personagem.

No nível 4 (identificação do tema central do texto), a resposta da questão 11 foi genérica, limitando-se a repetir o título, sem aprofundar a reflexão sobre o tema de aventura e perigo. No nível 5 (identificação de conflitos e relações de causa e consequência), a resposta sobre o conflito principal (questão 13) foi vaga, enquanto a explicação sobre causa e consequência (questão 14) não apresentou clareza ou articulação suficiente para estabelecer uma relação coesa entre os eventos narrativos.

No nível 6 (finalidade do texto), a resposta (questão 12) não demonstrou entendimento claro sobre a questão de entreter o leitor por meio de suspense e aventura. No nível 7 (identificação de marcas linguísticas), a resposta (questão 15) não evidencia os elementos regionais que caracterizam a narrativa, como “matapi” e “malhadeira”. Por fim, no nível 8 (estrutura narrativa), a resposta (questão 10) apresentou trechos do texto, mas não organizou os elementos em introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho.

De modo geral, o aluno conseguiu atingir parcialmente seis questões (1, 2, 4, 5, 7 e 9), enquanto nove questões não foram atingidas (3, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14 e 15). Essas dificuldades indicam a necessidade de mediações pedagógicas com foco no desenvolvimento da compreensão leitora, como na análise de temas e conflitos, e na organização de elementos narrativos.

Após a mediação pedagógica, o Aluno 3 demonstrou avanços importantes em algumas áreas, embora ainda sejam observadas dificuldades em questões mais complexas. No nível 1 (localização de informações explícitas), o aluno identificou corretamente o personagem

principal (questão 1) e o local onde a história se passa (questão 2). No entanto, a justificativa para a identificação do personagem foi pouco elaborada, e a descrição do cenário careceu de mais detalhes, como a menção ao igarapé e à vegetação. Já na questão 3, o aluno demonstrou compreensão adequada, ao descrever de forma consistente a situação inicial do personagem.

No nível 2 (inferência de palavras e expressões), o aluno mostrou entendimento parcial ao explicar o significado de “maresia” (questão 4), mencionando sua relação com o vento, mas sem considerar o aspecto úmido e as condições adversas descritas no texto. A explicação sobre “malhadeiras” e “matapis” (questão 5) foi mais pontual, não explorou detalhadamente as aplicações práticas desses instrumentos no contexto narrativo.

No nível 3 (capacidade de inferir informações implícitas), o aluno apresentou bom desempenho na questão 6, demonstrando entendimento adequado sobre a rotina e o modo de vida do personagem. Contudo, nas questões 7 e 8, que tratam da descrição do tempo e das habilidades de navegação de Emílio, as respostas foram mais genéricas e não estabeleceram conexões claras com o desenvolvimento do conflito ou com as limitações do personagem. Na questão 9, a análise das características da cobra e suas influências nas ações do protagonista foi bem fundamentada, destacando o impacto emocional e as reações de Emílio.

No nível 4 (identificação do tema central), a resposta foi genérica, mencionando o título e o personagem principal (questão 11), sem aprofundar a discussão sobre a temática de aventura e perigo que permeia o texto.

No nível 5 (identificação de conflitos e a análise de causa e consequência), o aluno teve dificuldade em explicar o conflito principal (questão 13), apresentando uma descrição sem consistência. Na questão 14, a ausência de uma relação coerente entre causa e consequência destacou a necessidade de entendimento à lógica narrativa e ao encadeamento dos eventos.

No nível 6 (reconhecimento da finalidade do texto), o aluno demonstrou compreensão plena ao identificar corretamente que a narrativa visa entreter o leitor com suspense e aventura (questão 12). No nível 7 (sobre marcas linguísticas), a resposta (questão 15) mencionou elementos regionais, mas não discutiu sua relevância no contexto cultural ou como isso evidencia a identidade do locutor e do interlocutor.

Por fim, no nível 8 (estrutura narrativa), o esquema apresentado pelo aluno (questão 10) foi sucinto, mas conseguiu organizar os elementos principais da narrativa, cumprindo o objetivo da questão.

Desse modo, o Aluno 3 atingiu plenamente cinco questões (3, 6, 9, 10 e 12) e apresentou compreensão parcial em oito (1, 2, 4, 5, 7, 8, 11 e 15). Dificuldades mais expressivas foram

observadas em duas questões (13 e 14), relacionadas ao conflito e às relações de causa e consequência. Os resultados sugerem que a mediação foi eficaz em aprimorar aspectos específicos da leitura e compreensão, mas apontam a importância de um trabalho contínuo para alcançar um desempenho mais consistente em níveis mais complexos.

TABELA 5 – Desempenho do Aluno 3

Pergunta	Nível	Descrição do nível	Antes da mediação	Após a mediação
1	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
2	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
3	1	Localizar informações explícitas	Não atingiu	Atingiu
4	2	Inferir o sentido de palavras ou expressões	Não atingiu	Atingiu parcialmente
5	2	Inferir o sentido de palavras ou expressões	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
6	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu
7	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu parcialmente
8	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu parcialmente
9	3	Inferir informações implícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu
10	8	Identificar elementos estruturais da narrativa	Não atingiu	Atingiu

11	4	Identificar o tema de um texto	Não atingiu	Atingiu parcialmente
12	6	Reconhecer a finalidade do texto	Não atingiu	Atingiu
13	5	Identificar conflitos	Não atingiu	Não atingiu
14	5	Explicar relações de causa e consequência	Não atingiu	Não atingiu
15	7	Identificar marcas linguísticas	Não atingiu	Atingiu parcialmente

Fonte: Produção do autor (2025).

A análise comparativa entre o desempenho do aluno antes e depois da mediação pedagógica mostra uma evolução significativa nos aspectos avaliados. Antes da mediação, o aluno não atingiu nenhuma questão plenamente, demonstrando maior dificuldade em localizar informações explícitas, inferir sentidos e identificar elementos estruturais da narrativa, com apenas cinco questões atingidas parcialmente. Após a mediação, o aluno conseguiu atingir cinco questões completamente, incluindo aquelas relacionadas à estrutura narrativa, ao impacto das características da cobra e ao reconhecimento da finalidade do texto, além de demonstrar progresso em oito questões parcialmente atingidas. Apesar desses avanços, o Aluno 3 ainda apresenta dificuldade em áreas que exigem maior abstração e articulação, como identificação de conflitos e explicação de relações de causa e consequência, que permanecem não atingidas.

No que diz respeito aos resultados do teste inicial do Aluno 4, eles revelam um bom desempenho, especificamente na localização de informações explícitas e na identificação de conflitos, mas também reverberam lacunas em níveis que requerem maior abstração e capacidade analítica.

No nível 1 (localizar informações explícitas), o Aluno 4 respondeu a questão sobre o personagem principal (questão 1), identificou Emílio corretamente e justificou com base no foco narrativo da história. Essa resposta demonstra entendimento da estrutura narrativa e cumpre os critérios do nível. Da mesma forma, ao identificar o cenário da história (questão 2), mencionando Limoeiro do Ajuru e a ilha Saracá, o aluno apresenta uma resposta adequada, mas não adiciona detalhes, como a presença de miritizeiras e açazeiras. Sobre a situação inicial de Emílio (questão 3), a resposta foi precisa, mencionando o contexto de preparação para a pesca, o que reflete a compreensão do início da narrativa.

No que diz respeito ao nível 2 (inferir o sentido de palavras ou expressões), a interpretação de “maresia” foi apenas parcialmente atingida (questão 4). O aluno associou o termo a grandes ondas, o que reflete que o aluno selecionou alguns pontos para sua resposta, mas não considerou outros elementos relevantes como o vento forte e úmido que o texto enfatiza. Por outro lado, a definição de “malhadeiras” e “matapis” foi clara (questão 5), o aluno apontou tanto os materiais de fabricação quanto às funções específicas desses instrumentos no contexto ribeirinho.

No nível 3 (inferir informações implícitas), a rotina de Emílio foi descrita de forma sucinta (questão 6), mas adequada, ao indicar que ele era pescador, acordava cedo e saía para trabalhar, demonstrando entendimento do contexto social e cultural. Contudo, ao analisar como o autor usa elementos climáticos para criar tensão (questão 7), a resposta do aluno foi menos aprofundada. Embora tenha reconhecido a maré forte e o vento, faltou dissertar sobre como esses elementos preparam o leitor para o conflito. Além disso, ao abordar as habilidades de navegação de Emílio (questão 8), a resposta não indicou diretamente aspectos como sua inexperiência ou os desafios enfrentados na travessia, deixando de responder o esperado para o nível. Já na questão sobre a cobra (questão 9), a descrição de suas características e do impacto causado no personagem foi clara e bem alinhada ao texto.

No nível 4 (identificar o tema de um texto), a resposta não foi desenvolvida pelo aluno (questão 11). Ele mencionou a pesca e a morte de Emílio, mas não mencionou o foco em aventura e perigo, que são centrais à narrativa.

Em relação ao nível 5 (identificar conflitos e relações de causa e consequência), a questão sobre o conflito principal foi bem respondida (questão 13), com uma descrição detalhada da interação entre Emílio e a cobra, abordando a tensão gerada e as ações do personagem. A relação de causa e consequência também foi satisfatória (questão 14), ao associar as decisões de Emílio às condições adversas e ao desfecho trágico, o que mostra uma análise conectada aos eventos narrativos.

No nível 6, a resposta sobre a finalidade do texto apresentou uma resposta menos consistente (questão 12), focando no desfecho trágico sem reconhecer a intenção principal de entreter o leitor por meio de uma narrativa de aventura e suspense.

Já no nível 7, a análise das marcas linguísticas também não foi completa (questão 15), limitando-se à descrição física de Emílio e não destacando os elementos regionais, como vocabulário e expressões culturais presentes no texto.

No nível 8 (identificar elementos estruturais da narrativa), ao elaborar o esquema da narrativa, o aluno apresentou trechos descritivos, sem organizar os eventos de forma estruturada em introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho, comprometendo o atendimento ao nível esperado.

Assim, o desempenho do aluno foi mais consistente em questões que requerem localização de informações explícitas, compreensão de rotinas e relações de causa e consequência. Por outro lado, houve dificuldades em inferências mais complexas, identificação do tema e reconhecimento de marcas linguísticas e estruturais da narrativa.

Em comparação, a análise das respostas fornecidas pelo Aluno 4, após a mediação pedagógica, revela um progresso considerável nos aspectos da leitura e interpretação textual, embora algumas áreas ainda demandem maior atenção.

No nível 1 (localizar informações explícitas), o aluno identificou corretamente o personagem principal (questão 1), Emílio, e justificou que a narrativa gira em torno dele. De forma semelhante, a questão 3 foi respondida com precisão, ao descrever a situação inicial de Emílio ao acordar cedo para a abertura da pesca. Esses resultados mostram uma evolução na habilidade de encontrar informações explícitas essenciais para a compreensão básica do texto. Já na questão 2, embora o aluno tenha identificado adequadamente o cenário principal, ele deixou de mencionar elementos, como o igarapé e a vegetação, que poderiam enriquecer sua resposta.

No nível 2 (inferir o sentido de palavras ou expressões), ao responder sobre o significado de “maresia” na questão 4, o aluno demonstrou um entendimento adequado ao relacioná-la com condições adversas, como ventos fortes e a formação de ondas. A descrição fornecida, apesar de objetiva, corresponde à interpretação contextual do termo. Já na questão 5, o aluno apresentou uma explicação detalhada sobre os instrumentos de pesca, descrevendo corretamente os materiais e suas funções.

No nível 3 (inferir informações implícitas), a inferência sobre a rotina e o modo de vida de Emílio, abordada na questão 6, foi realizada com precisão, ao destacar que ele era um jovem ribeirinho que gostava de pescar. Na questão 7, o aluno reconheceu que a descrição climática no texto tinha a intenção de provocar tensão no leitor, embora pudesse ter explorado melhor a relação entre os elementos naturais e a construção narrativa do conflito. Quanto à questão 8, a resposta demonstrou que o aluno compreendeu as limitações de Emílio em relação à navegação, considerando sua experiência ribeirinha, mas sem domínio sobre as condições climáticas da maré.

Em relação ao nível 4, a resposta da questão 11 identificou o confronto entre Emílio e a cobra, mas não destacou explicitamente o tema principal de aventura e perigo. Essa análise parcial reflete um entendimento geral do texto, mas aponta para a necessidade de aprofundar a percepção sobre os temas centrais da narrativa.

No nível 5 (identificar conflitos e relações de causa e consequência), o aluno apresentou um desempenho consistente. Na questão 13, ele descreveu adequadamente o conflito entre Emílio e a cobra, isto é, abordou os elementos narrativos que contribuem para sua construção. De forma semelhante, na questão 14, ele estabeleceu uma relação clara de causa e consequência entre os eventos, evidenciando uma compreensão linear e lógica da narrativa.

No nível 6 (reconhecer a finalidade do texto), o aluno identificou corretamente a finalidade do texto como sendo o entretenimento e a criação de suspense (questão 12). Essa resposta demonstra a habilidade que o aluno tem de reconhecer os elementos narrativos que envolvem o leitor e contribuem para alcançar o propósito do autor.

No nível 7, a questão 15 foi respondida com referências a marcas linguísticas regionais, como “matapi” e “malhadeira”. Contudo, a resposta careceu de uma análise mais detalhada sobre como esses elementos reforçam a identidade cultural e o contexto regional da narrativa.

Por fim, no nível 8 (identificar elementos estruturais da narrativa), o aluno apresentou os elementos estruturais da narrativa de forma organizada e direta (questão 10), apontando a introdução, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho.

TABELA 6 – Desempenho do Aluno 4

Pergunta	Nível	Descrição do nível	Antes da mediação	Depois da mediação
1	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu
2	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
3	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu

4	2	Inferir o sentido de palavras ou expressões	Atingiu parcialmente	Atingiu
5	2	Inferir o sentido de palavras ou expressões	Atingiu parcialmente	Atingiu
6	3	Inferir informações implícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu
7	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu
8	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu
9	3	Inferir informações implícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
10	8	Identificar elementos estruturais da narrativa	Não atingiu	Atingiu
11	4	Identificar o tema de um texto	Não atingiu	Atingiu parcialmente
12	6	Reconhecer a finalidade do texto	Não atingiu	Atingiu
13	5	Identificar conflitos	Atingiu parcialmente	Atingiu
14	5	Explicar relações de causa e consequência	Atingiu parcialmente	Atingiu
15	7	Identificar marcas linguísticas	Não atingiu	Atingiu parcialmente

Fonte: Produção do autor (2025).

Observa-se que o Aluno 4 demonstrou progresso após a mediação, alcançando um desempenho satisfatório em variadas questões, especialmente aquelas relacionadas à localização de informações explícitas, inferência contextual e identificação de conflitos. A capacidade de reconhecer a finalidade do texto e identificar elementos estruturais da narrativa também apresentou melhorias consideráveis. Contudo, ainda permanecem desafios em níveis

que demandam maior análise crítica e reflexiva, como a identificação do tema central e o reconhecimento de marcas linguísticas regionais.

No caso do desempenho do Aluno 5, antes da mediação pedagógica, ele demonstra dificuldades consideráveis em relação à compreensão e interpretação do texto “O Pescador”. No nível 1 (localização de informações explícitas), a identificação do personagem principal na questão 1 foi realizada corretamente, mas a justificativa apresentada pelo aluno, ao mencionar que “ele morreu”, não se fundamenta no texto e se desvia ao focar no desfecho trágico, indicando uma compreensão parcial. De forma semelhante, na questão 2, a resposta sobre o local onde a história se passa aponta corretamente para Limoeiro do Ajuru e a ilha Saracá, mas carece de mais elementos que contextualizam o cenário, como a presença do igarapé e da vegetação mencionados no texto. Já a descrição da situação inicial do personagem na questão 3 apresenta equívocos, uma vez que o aluno descreve eventos posteriores ao momento inicial da narrativa.

No nível 2 (inferência do sentido de palavras ou expressões), a interpretação da expressão “maresia” na questão 4 não foi suficiente, pois não reconhece o sentido de vento forte e úmido descrito no texto, ou seja, evidencia a dificuldade do aluno em conectar o termo às condições narrativas enfrentadas por Emílio. Já na questão 5, a resposta sobre as utilidades das malhadeiras e dos matapis menciona corretamente que esses instrumentos são usados para pesca, só que o aluno não explorou detalhes sobre os materiais ou o significado desses utensílios.

Em relação ao nível 3 (inferências sobre informações implícitas), a resposta sobre a rotina e o modo de vida de Emílio na questão 6 desvia-se totalmente da questão, ao afirmar que “a cobra pegou ele e ele morreu”, demonstrando o não entendimento do cotidiano do personagem e suas atividades no contexto ribeirinho. A análise sobre o uso da descrição do tempo para preparar o leitor para o conflito, na questão 7, menciona elementos climáticos como a maré e o vento, mas não reconhece sua função narrativa de aumentar a tensão e prever os desafios que Emílio enfrentará. Quanto às habilidades de navegação, na questão 8, a resposta se desvia do foco da questão ao descrever uma cena específica de Emílio secando a água na rabetá, sem apresentar inferências sobre sua experiência ou limitações como pescador. Na questão 9, ao tratar das características da cobra e sua influência sobre as ações de Emílio, a resposta identifica que ele ficou paralisado ao perceber a ameaça, mas não aprofunda a análise do impacto emocional e do contexto narrativo, o que compromete a resposta da questão.

No que diz respeito ao nível 4 (identificação do tema central do texto), a resposta à questão 11 limita-se a afirmar que Emílio era “um garoto que gostava de pesca”, uma interpretação que não reflete o tema principal de aventura e perigo presente na narrativa. De maneira semelhante, na questão 13 (nível 5), a descrição do conflito principal no texto, apesar de mencionar o encontro de Emílio com a cobra, não contextualiza adequadamente o evento como a interação central entre o protagonista e a cobra. A análise sobre a relação de causa e consequência entre as ações de Emílio, na questão 14, também carece de clareza e profundidade, sendo apresentada de forma breve e sem conexões explícitas entre os eventos narrativos.

Ao tratar da finalidade do texto (nível 6), a resposta à questão 12 apresenta uma lista de objetos como “cuia, chapéu e remo”, sem indicar a questão do texto entreter o leitor por meio do suspense e da aventura. Na identificação de marcas linguísticas (nível 7), a resposta à questão 15 também não é consistente, já que o aluno não menciona os elementos regionais presentes no texto, como “matapi” e “malhadeira”, que situam a narrativa em um contexto cultural específico. Por fim, no que se refere aos elementos estruturais da narrativa (nível 8), a resposta à questão 10 não organiza os elementos narrativos em introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho, limitando-se a descrever o personagem principal de forma genérica.

De maneira geral, o aluno apresentou dificuldades em praticamente todas as questões. As questões parcialmente atingidas (1, 2, 5, 9) evidenciam uma compreensão inicial, mas ainda não consolidada, do texto. As questões não atingidas (3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15) refletem a necessidade de uma mediação pedagógica focada em estratégias que desenvolvam competências de leitura crítica, análise inferencial e interpretação contextual. Assim, é fundamental trabalhar de forma mais direcionada as habilidades necessárias para que o aluno possa acessar os níveis mais avançados de compreensão textual.

Por outro lado, a análise das respostas do Aluno 5, depois da mediação, revela progressos importantes em variados níveis, mas ainda evidencia lacunas em competências mais avançadas. No nível 1 (localização de informações explícitas), o aluno identificou corretamente o personagem principal (questão 1), justificando que a história gira em torno dele, o que demonstra um entendimento adequado. Na questão 2, a localização do cenário foi realizada adequadamente, mas sem os detalhes que enriquecem o entendimento do ambiente, o que limita parcialmente o nível atingido. Já na questão 3, que trata da situação inicial do personagem, o aluno descreveu um evento que não corresponde à introdução da narrativa, o que levou a não atingir o nível esperado.

No nível 2 (inferência de palavras ou expressões), a interpretação da expressão “maresia” (questão 4) foi incompleta. O aluno conectou o termo a ondas gigantes que entravam na rabeta, mas não aprofundou adequadamente sua relação com o vento úmido e as condições que Emílio enfrentou. Por outro lado, a resposta sobre “malhadeiras” e “matapis” (questão 5) foi clara e detalhada, explicou corretamente seus materiais e funções, o que reflete um bom nível de compreensão.

No nível 3 (inferência de informações implícitas), o aluno mostrou compreensão adequada na questão 6, descrevendo a rotina e o modo de vida de Emílio com base em suas atividades ribeirinhas. Na questão 7, que explora a preparação do conflito por meio dos elementos climáticos, a resposta do aluno foi descritiva, mas não relacionou explicitamente a construção da tensão narrativa, o que levou a não atingir o nível. Por outro lado, na questão 8, que avalia as habilidades de navegação de Emílio, a resposta foi satisfatória, demonstrando que o aluno compreendeu as limitações do personagem ao lidar com o vento e a maré. Já na questão 9, que aborda a influência da cobra sobre as ações de Emílio, o aluno apresentou uma descrição clara e alinhada ao texto, pois ele evidenciou o impacto emocional e físico sobre o personagem, atingindo o nível esperado.

No nível 4, a questão 11, que investiga o tema central, apresentou uma análise não aprofundada. O aluno limitou-se a descrever o confronto entre Emílio e a cobra, sem abordar questão de aventura e perigo que constitui o tema principal.

No nível 5 (identificação de conflitos e relações de causa e consequência), a questão 13 foi respondida parcialmente. Embora o aluno tenha identificado o conflito principal, a resposta careceu de uma contextualização dos elementos narrativos que o constroem. Na questão 14, que avalia a relação de causa e consequência, o aluno apresentou uma resposta lógica e completa, descrevendo adequadamente os eventos narrativos e suas interconexões.

No nível 6, sobre a finalidade do texto (questão 12), o aluno identificou, de forma adequada, o propósito de entreter e gerar suspense, ou seja, demonstrou um entendimento claro da intenção do autor e dos recursos narrativos utilizados.

No nível 7, a questão 15 explorou as marcas linguísticas regionais presentes no texto. O aluno mencionou alguns elementos como matapi, malhadeira e cuia, mas a análise foi limitada ao não explorar como esses elementos situam culturalmente o texto, resultando em um nível parcialmente atingido.

Finalmente, no nível 8, que aborda os elementos estruturais da narrativa (questão 10), o aluno apresentou um esquema claro e organizado, identificou corretamente a introdução, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho da narrativa, atingindo o nível esperado.

TABELA 7 – Desempenho do Aluno 5

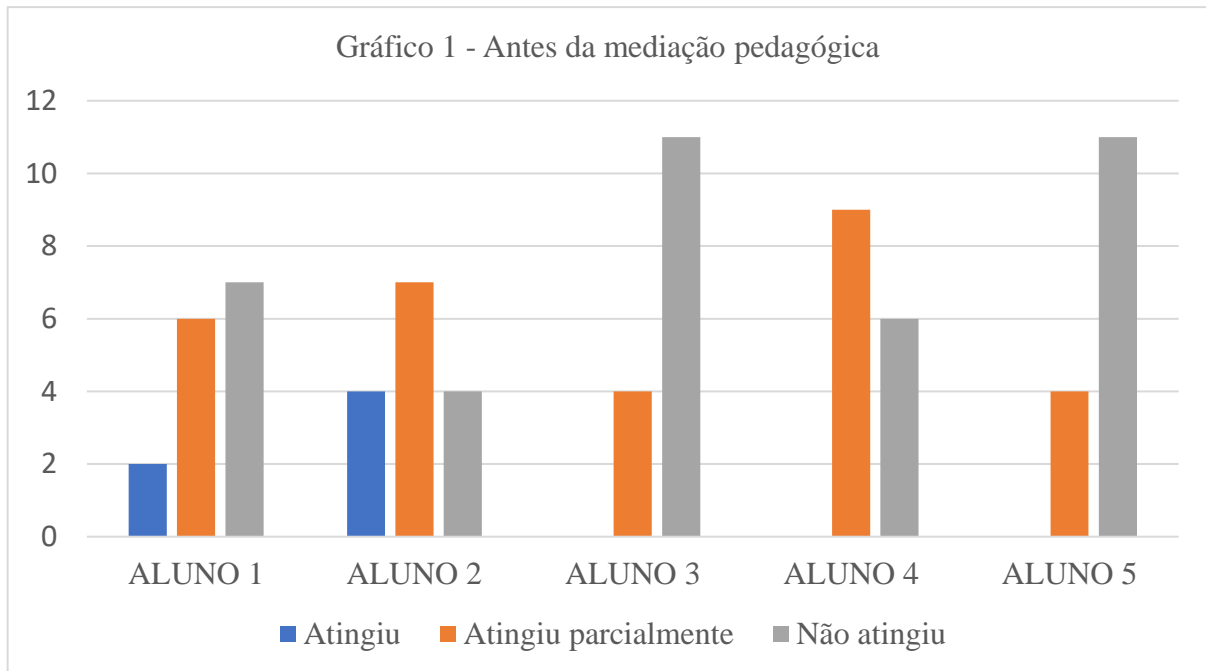
Questão	Nível	Descrição do nível	Antes da mediação	Depois da mediação
1	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu
2	1	Localizar informações explícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu parcialmente
3	1	Localizar informações explícitas	Não atingiu	Não atingiu
4	2	Inferir o sentido de palavras ou expressões	Não atingiu	Atingiu parcialmente
5	2	Inferir o sentido de palavras ou expressões	Atingiu parcialmente	Atingiu
6	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu
7	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Não atingiu
8	3	Inferir informações implícitas	Não atingiu	Atingiu
9	3	Inferir informações implícitas	Atingiu parcialmente	Atingiu
10	8	Identificar elementos estruturais da narrativa	Não atingiu	Atingiu
11	4	Identificar o tema de um texto	Não atingiu	Não atingiu

12	6	Reconhecer a finalidade do texto	Não atingiu	Atingiu
13	5	Identificar conflitos e relações de causa e consequência	Não atingiu	Atingiu parcialmente
14	5	Identificar conflitos e relações de causa e consequência	Não atingiu	Atingiu
15	7	Identificar marcas linguísticas	Não atingiu	Atingiu parcialmente

Fonte: Produção do autor (2025).

Com base nesses dados, é possível observar avanços em habilidades relacionadas à localização de informações explícitas e à organização narrativa. No entanto, aspectos mais analíticos e interpretativos, como a construção de tensão, o reconhecimento de temas e a análise de conflitos, permanecem como áreas que demandam mais desenvolvimento.

Para ampliar a compreensão dos resultados e permitir uma análise comparativa do desempenho dos participantes, o gráfico a seguir foi elaborado com o intuito de proporcionar um olhar mais abrangente sobre os dados. Se, anteriormente, a avaliação foi realizada de maneira individualizada, observando-se os avanços e desafios de cada aluno isoladamente, agora é possível estabelecer uma visão conjunta, identificando padrões, recorrências e discrepâncias no processo de aprendizagem. Essa abordagem permite não só compreender como cada estudante respondeu à atividade diagnóstica antes da mediação pedagógica, mas também visualizar o cenário geral da turma, conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – Desempenho dos alunos antes da mediação pedagógica

Fonte: Produção do autor (2025).

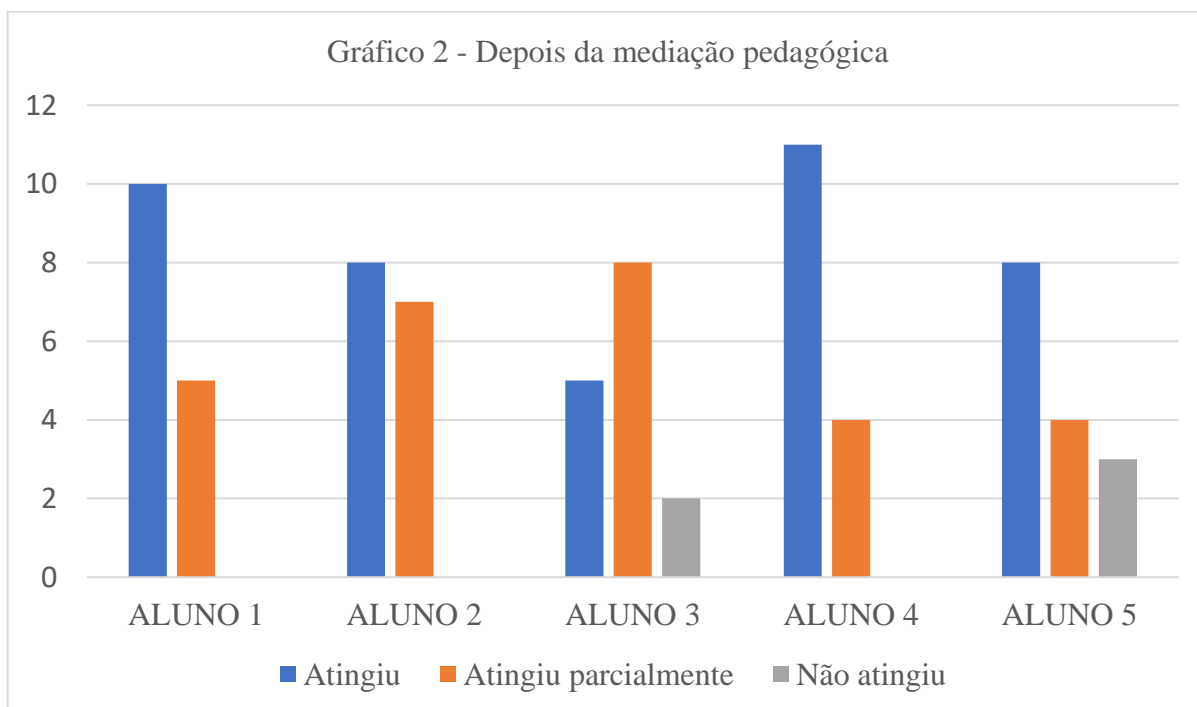
O gráfico dos dados obtidos antes da mediação pedagógica demonstra um cenário desafiador em relação à compreensão leitora dos alunos participantes da pesquisa. O levantamento inicial demonstra que nenhum dos alunos conseguiu atingir plenamente todas as competências avaliadas, e a maior parte apresentou dificuldades expressivas em diferentes níveis de interpretação. O número de respostas classificadas como “não atingiu” foi significativamente superior ao de respostas plenamente satisfatórias, o que indica que os alunos ficaram com dificuldades na localização de informações explícitas, na inferência de significados e na compreensão estrutural da narrativa.

Entre os participantes, observa-se que o Aluno 1 teve um desempenho um pouco mais equilibrado em relação aos demais, com duas respostas plenamente adequadas, seis com compreensão parcial e sete sem atingimento do nível esperado. Já o Aluno 2 apresentou um avanço ligeiramente maior, com quatro respostas adequadas, sete parcialmente atendidas e quatro que não atingiram os critérios avaliativos. O Aluno 3, por sua vez, não conseguiu atingir nenhuma questão por completo, tendo quatro respostas parcialmente corretas e onze sem o nível esperado, resultado semelhante ao do Aluno 5, que também teve um desempenho mais limitado, sem respostas plenamente corretas e apenas quatro parcialmente atendidas. O Aluno 4, apesar de não ter atingido plenamente nenhuma questão, apresentou nove respostas parcialmente corretas, o que sugere um potencial que deve ser mais desenvolvido.

Os dados indicam um padrão comum entre os participantes, caracterizado por dificuldades mais evidentes em questões que exigiam inferência e análise interpretativa. A predominância de respostas classificadas como “atingiu parcialmente” sugere que os alunos possuem um repertório de leitura e compreensão que, embora inicial, ainda necessita de maior direcionamento e aprofundamento para ser consolidado. Assim, os resultados iniciais reforçam a necessidade de uma mediação pedagógica estruturada e contextualizada, capaz de proporcionar aos alunos ferramentas mais eficazes para aprimorar a leitura e a interpretação textual.

Por outro lado, a fim de ampliar a compreensão sobre o impacto da mediação pedagógica, o gráfico a seguir foi construído para oferecer um olhar comparativo entre os alunos e identificar padrões de progresso, bem como possíveis dificuldades que persistiram mesmo após a mediação. Esse recorte possibilita uma reflexão mais aprofundada sobre a efetividade das estratégias adotadas, evidenciando quais aspectos da mediação pedagógica contribuíram para o aprimoramento da compreensão leitora e quais ainda demandam ajustes para garantir um desenvolvimento mais consistente das habilidades avaliadas.

GRÁFICO 2 – Desempenho dos alunos depois da mediação pedagógica



Fonte: Produção do autor (2025).

A análise dos dados obtidos após a mediação pedagógica evidencia um avanço significativo no desempenho dos alunos, refletindo um bom desempenho das estratégias

implementadas. Comparando-se com os resultados anteriores, observa-se um aumento expressivo no número de questões em que os estudantes atingiram plenamente os objetivos propostos. O Aluno 1, por exemplo, passou de apenas duas questões totalmente corretas para dez, eliminando completamente os casos de não atingimento. O mesmo ocorreu com os Alunos 2 e 4, que também não apresentaram mais questões na categoria “Não atingiu”, consolidando sua progressão nas habilidades avaliadas.

Por outro lado, apesar do progresso geral, ainda há desafios a serem superados. O Aluno 3, embora tenha melhorado seu desempenho, manteve dois itens na categoria “Não atingiu”, sugerindo que determinadas competências exigem um acompanhamento mais aprofundado. O Aluno 5, por sua vez, mesmo ampliando o número de acertos, ainda apresentou três questões sem êxito, indicando que a mediação pode ter sido menos efetiva para algumas questões.

Esses dados reforçam a necessidade de uma abordagem para o desenvolvimento da compreensão leitora, demonstrando que a mediação pedagógica trouxe impactos positivos, mas que o processo de aprendizagem não se esgota em uma única etapa. A análise comparativa entre os gráficos permite constatar que estratégias mais contextualizadas e dinâmicas podem ser muito úteis para ampliar o desempenho dos alunos, especificamente na superação das dificuldades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou ampliar as competências de leitura e compreensão leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como analisar o impacto de uma mediação pedagógica voltada para o aprimoramento dessa competência, tomando como base a aplicação de atividades diagnósticas antes e depois da mediação. Os resultados obtidos revelam avanços nas competências avaliadas, especificamente no que diz respeito à localização de informações explícitas, inferência de sentidos e compreensão da estrutura narrativa. A mediação, ao proporcionar um apoio direcionado às dificuldades apresentadas pelos alunos, demonstrou-se eficiente na ampliação da compreensão leitora, favorecendo uma leitura mais crítica e atenta aos elementos estruturais do texto.

A comparação entre os gráficos revela uma redução expressiva no número de respostas classificadas como “Não atingiu”, acompanhada pelo aumento dos índices de acertos e desempenhos parciais, o que demonstra que a mediação foi capaz de fortalecer habilidades essenciais, como a localização de informações e a interpretação de sentidos.

Entretanto, algumas dificuldades persistiram, sobretudo em aspectos que exigem maior abstração e reflexão. Esses desafios indicam a necessidade de um trabalho contínuo e de abordagens didáticas que favoreçam uma leitura mais aprofundada, capaz de estabelecer relações intertextuais e culturais de maneira mais consistente. Assim, fica evidente que a mediação pedagógica não deve ser vista como um processo pontual, mas como parte de um esforço sistemático para a formação de leitores mais proficientes.

Nesse sentido, as reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam a complexidade do processo de compreensão leitora. Em contextos educacionais periféricos, sobretudo em escolas ribeirinhas, esse processo pode ser ainda mais desafiador, visto que os desafios estruturais e pedagógicos impõem barreiras ao desenvolvimento das competências dos alunos, como as condições não adequadas de infraestrutura, como a falta de um prédio escolar próprio e a necessidade de compartilhar espaços comunitários para a realização das aulas. Esses aspectos reforçam a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão e permanência desses estudantes no sistema educacional, garantindo condições mais equitativas de ensino.

No que tange à mediação pedagógica por meio do gênero textual crônica, os resultados obtidos indicam que estratégias de ensino aplicadas de forma sistemática e contínua, bem como mais contextualizadas e dinâmicas, podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora. A interação dos alunos com textos que dialogam com sua realidade sociocultural permitiu maior engajamento e participação ativa nas atividades propostas, o que estava de acordo com as proposições dos autores utilizados, como Coscarelli (2002), Solé (1998), Paulo Freire (1996) e Marcuschi (2008), que destacam a importância da leitura como prática social e do ensino da língua portuguesa de forma significativa e interativa.

É possível ampliar a competência leitora dos alunos a partir de um trabalho contínuo e estruturado, o que reforça a importância da mediação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Embora esta pesquisa represente um estudo embrionário, os resultados obtidos demonstram que mediações sistemáticas e contextualizadas podem promover avanços significativos na leitura e na interpretação de textos. A análise das respostas dos alunos antes e depois da mediação evidenciou que, quando há um ensino intencional e focado no desenvolvimento da compreensão leitora, as dificuldades podem ser gradativamente superadas.

Além disso, o estudo demonstrou que a Matriz de Referência do Saeb pode ser um instrumento fundamental para orientar práticas pedagógicas mais estruturadas, garantindo que o ensino de compreensão leitora não se limite à mera decodificação do texto, mas que também fomente a leitura crítica e reflexiva. A articulação entre os descritores da matriz e as atividades

propostas revelou-se um caminho viável para o aprimoramento das habilidades leitoras, desde que acompanhada de um ensino que respeite as especificidades dos estudantes e o contexto escolar em que estão inseridos.

O trabalho não se limitou a oferecer um diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos alunos, mas também procurou aprimorar a leitura e a compreensão leitora desses estudantes, além de investigar como a mediação pedagógica pode promover mudanças. Mais do que uma simples aferição ou ranqueamento do que foi acertado ou não, a pesquisa teve como objetivo verificar de que maneira o ensino pode ser sistematizado para assegurar um aprendizado mais eficaz.

Diante do exposto, este trabalho se configura como uma contribuição inicial para a compreensão dos desafios e possibilidades do ensino de leitura em uma realidade tão particular quanto a de escolas ribeirinhas. Os dados obtidos são indicativos, mas não exaustivos, e apontam a necessidade de estudos futuros que aprofundem a relação entre práticas pedagógicas, formação docente e políticas educacionais voltadas para comunidades marginalizadas.

As investigações futuras podem estender o período de mediação pedagógica, permitindo um trabalho mais aprofundado no desenvolvimento da competência leitora. Além disso, a diversificação dos gêneros e tipos textuais pode oferecer um panorama mais amplo sobre as habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes, possibilitando uma análise comparativa entre diferentes formas de textos na leitura e interpretação, já que esta pesquisa enfocou no tipo textual narrativo, em específico, no gênero textual crônica. Dessa forma, será possível identificar com maior precisão quais estratégias pedagógicas favorecem a formação de leitores proficientes e como elas podem ser adaptadas às especificidades do contexto ribeirinho, contribuindo para práticas educacionais mais inclusivas e eficazes.

Assim, mais do que um produto finalizado, esta pesquisa se propõe a ser um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre o papel da educação na promoção da equidade social e na garantia do direito à aprendizagem para todos. É imperativo que as instituições de ensino e os pesquisadores voltem seu olhar para realidades que, por muito tempo, foram invisibilizadas. O fortalecimento de políticas educacionais inclusivas e a participação do professor enquanto agente de transformação social são caminhos fundamentais para uma educação de qualidade, que não apenas instrua, mas também emancipe.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matriz de Referência do Enem*. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 9 dez. 2024.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2018* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 177, de 30 de março de 2021*. Institui o Programa Brasil na Escola. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 31 mar. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2022.
- CANDIDO, A. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- COSCARELLI, C. V. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte: UFMG, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002.
- COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco. *Para entender o texto: leitura e redação*. 17 ed. São Paulo, Editora Ática, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREITAS, L. C. de. *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. *Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF Brasil 2018: Resultados Preliminares*. São Paulo, ago. 2018.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da Leitura no Brasil – 5ª edição*. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O gênero textual crônica: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita. *Revista Curso de Letras da UNIABEU*, Nilópolis, v. 4, n. 3, maio-ago. 2013.

KLEIMAN, Â. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 14ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

LOPES, J. D. (org.). *Mundé: Coletânea de textos*. Cametá-PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, 2018.

LOPES, J. D. (org.). *Sapopema: Textos selecionados*. Cametá-PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, 2018.

LOPES, J. D. (org.). *Tipiti: relatos, descrições, crônicas, notícias*. Cametá-PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, 2018.

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

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

SÃO PAULO. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). *Matrizes de Referência para a Avaliação do Saesp: Língua Portuguesa*. São Paulo: FDE, 2019. Disponível em: https://saesp.fde.sp.gov.br/Arquivos/MatrizReferencia_2019.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Escala de Proficiência de Língua Portuguesa – Leitura: 5º, 7º e 9º Anos do Ensino Fundamental e 3ª Série do Ensino Médio*. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/02/escala-de-proficiencia-de-lingua-portuguesa-leitura.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SIEBERT, S. A crônica brasileira tecida pela história, pelo jornalismo e pela literatura. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 675-685, set./dez. 2014.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE I - Atividade aplicada (antes e depois da mediação pedagógica)

EMEIF CAPITEUA DE CARAPAJÓ

ALUNO(A): _____

TURMA: 9º ANO

Atividade

1. Imagine um lugar onde a tranquilidade do amanhecer é apenas uma fachada para o que está por vir. Em uma paisagem isolada e cercada pela natureza exuberante, uma simples jornada se transforma em uma experiência carregada de tensão e mistério. Nesta história, você será levado a explorar os segredos ocultos nas profundezas da floresta e nas águas inquietas, onde cada detalhe guarda um enigma e cada movimento pode alterar o destino. Deixe-se envolver pelo suspense que se desdobra em cada linha e descubra por que, em Limoeiro do Ajuru, a vida nunca é tão previsível quanto parece.

O pescador

No interior de Limoeiro do Ajuru, na ilha Saracá, existia um igarapé cercado por miritizeiras e açazeiras, onde havia uma casa alaranjada com uma janela e uma porta pintada de branco. Na frente da casa, tinha uma varanda, nela estavam duas malhadeiras penduradas em pregos e alguns matapis, arrumados no chão. Na sala havia uma rede amarrada. Entre a sala e o quarto, uma porta e, no canto dela, uma lamparina que iluminava os dois cômodos. Havia no quarto um guarda-roupa velho, algumas sacolas brancas de plástico penduradas na parede e duas redes amarradas, onde tinha um homem e uma mulher deitados.

O dia amanhecia quando o filho do casal, Emílio, um jovem alto, magro, cabelo crespo, vestido com uma camisa de mangas compridas vermelha e um short esportivo de malha fina, acordou seus pais pedindo a benção, pois, naquela manhã, aconteceria a abertura da pesca. Em seguida, pegou seu chapéu de palha e um remo, puxou sua rabeta e colocou nela o motor rabudo que estava na ponte. A maré estava enchendo e o vento, soprando com força nas folhas das árvores, dava a certeza de que, naquele dia, a baía estaria agitada.

Embarcou em sua rabeta de cinco metros, estreita, com três bancos, de cor azul celeste com detalhes brancos e um escudo do Paysandu na proa, e que acomodava quatro pessoas. Dentro dela havia paneiros feitos de tala de miriti, um terçado, uma rede de malhadeira, uma cuia feita da cuba de manteiga e um remo.

Ao sair da boca do igarapé, Emílio, ainda sonolento, percebeu que havia muita maresia, mas continuou viagem e não se incomodou.

Ao chegar no meio da baía, ondas gigantes começaram a balançar e a entrar na sua rabeta. Rapidamente, procurou a cuia tentando de alguma forma secar a água que inundava sua embarcação. Porém, foi inútil, ondas cada vez maiores tornavam aquela travessia impossível.

Distraído secando a água, ele não percebeu a enorme ilha de mururé bem à sua frente, ainda mais porque já estava com seus olhos vermelhos e ardidos de tanta água que caía em seu rosto. Acabou encalhando na ilha.

De repente, sentiu algo bater embaixo da rabeta e, quando olhou para trás, viu uma cobra enorme com dentes afiados, olhos alaranjados como chamas e que tinha mais de 10 metros. O

corpo dela estava sobre o meio da ilha, dando apoio para que a cabeça se preparasse para o ataque.

Emílio ficou paralisado, mas, quando ele viu que ela estava se preparando para dar o bote, pulou para a água. A cobra, errando o ataque, acabou quebrando um dente, que ficou preso na lateral da rabeta, e mergulhou imediatamente atrás do jovem pescador. A partir desse momento só se viam rebujos e o sangue que se misturava nas águas.

Aos poucos o rebujo foi desaparecendo e as manchas de sangue se desfizeram naquela grande calmaria que se tornou a baía, como por encanto.

LOPES, Jorge Domingues (org). *Mundé: Coletânea de textos*. Cametá-PA: Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFGA, 2018.

Roteiro de questões

1) Quem é o personagem principal da história? O que levou você a concluir isso?

2) Onde a história se passa?

3) Qual é a situação inicial do personagem?

4) No contexto do texto, o que significa a expressão “maresia” utilizada para descrever as condições que Emílio encontrou ao sair da boca do igarapé?

5) O que são as “malhadeiras” e os “matapis” mencionados no texto?

6) O que podemos inferir sobre a rotina e o modo de vida do personagem principal a partir das descrições do texto?

7) Como o autor usa a descrição do tempo (maré, vento) para preparar o leitor para o conflito?

8) O que podemos inferir sobre as habilidades de navegação de Emílio com base nas suas ações e decisões durante a travessia na baía?

9) De que maneira as características da cobra influenciam as ações do personagem principal?

10) Elabore um esquema mostrando a estrutura da narrativa (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho) do texto.

11) Qual é o tema central do texto “O pescador”? Explique como esse tema é desenvolvido ao longo da narrativa.

12) Qual é a finalidade do texto “O pescador”? Explique como essa finalidade é alcançada por meio dos elementos narrativos utilizados.

13) Qual é o conflito principal no texto “O pescador”? Quais elementos narrativos constroem esse conflito?

14) Explique a relação de causa e consequência entre as ações de Emílio no texto.

15) Quais marcas linguísticas presentes no texto “O pescador” revelam a identidade do locutor e do interlocutor, além de situar a narrativa em um contexto cultural determinado?

APÊNDICE II - Espelhos com possíveis respostas

1) Quem é o personagem principal da história? O que levou você a concluir isso?

Resposta: O personagem principal da história é Emílio. A narrativa se concentra em suas ações, pensamentos e desafios ao longo da travessia.

2) Onde a história se passa?

Resposta: A história se passa no interior de Limoeiro do Ajuru, na ilha Saracá, em um igarapé cercado por miritizeiras e açazeiras.

3) Qual é a situação inicial do personagem?

Resposta: A situação inicial do personagem é que Emílio, um jovem pescador, acorda seus pais pedindo a benção para sair para pescar, pois naquela manhã aconteceria a abertura da pesca.

4) No contexto do texto, o que significa a expressão “maresia” utilizada para descrever as condições que Emílio encontrou ao sair da boca do igarapé?

Resposta: No texto, “maresia” refere-se ao vento forte e úmido que Emílio percebe ao sair do igarapé, indicando as condições adversas do rio que ele enfrentaria ao longo de sua viagem.

5) O que são “malhadeiras” e “matapis” mencionados no texto?

Resposta: “Malhadeiras” são redes de pesca, e “matapis” são armadilhas de pesca feitas de talas de madeira, usadas para pegar camarões e outros pequenos peixes.

6) O que podemos inferir sobre a rotina e o modo de vida do personagem principal a partir das descrições do texto?

Resposta: Podemos inferir que Emílio tem uma rotina ligada à pesca e à vida ribeirinha, vivendo em uma casa simples no interior, em que os preparativos e a atividade da pesca são partes essenciais do seu cotidiano.

7) Como o autor usa a descrição do tempo (maré, vento) para preparar o leitor para o conflito?

Resposta: O autor usa a descrição do tempo, como a maré enchendo e o vento soprando forte, para preparar o leitor para o conflito, criando uma expectativa de que algo perigoso está prestes a acontecer, aumentando a tensão à medida que Emílio avança na baía.

8) O que podemos inferir sobre as habilidades de navegação de Emílio com base nas suas ações e decisões durante a travessia na baía?

Resposta: Podemos inferir que Emílio tem habilidades básicas de navegação, mas talvez seja inexperiente ou descuidado, pois continuou a viagem apesar das condições adversas e não percebeu a aproximação da ilha de mururé.

9) De que maneira as características da cobra influenciam as ações do personagem principal?

Resposta: A cobra é uma ameaça iminente devido ao seu tamanho e agressividade. Emílio fica paralisado ao vê-la, mas, quando percebe o ataque, rapidamente pula na água para se salvar.

10) Elabore um esquema mostrando a estrutura da narrativa (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho).

Resposta:

- Introdução: Descrição da casa e da rotina matinal de Emílio.
- Desenvolvimento: Emílio se prepara para pescar, embarca na rabeta e enfrenta a maré agitada.
- Clímax: Emílio encontra a cobra gigante e tenta fugir dela.
- Desfecho: Emílio desaparece na água, deixando um mistério sobre seu destino.

11) Qual é o tema central do texto “O pescador”? Explique como esse tema é desenvolvido ao longo da narrativa.

Resposta: O tema central do texto é a aventura e o perigo enfrentado por Emílio durante a pesca. Esse tema é desenvolvido por meio da descrição detalhada das ações e desafios que ele encontra no rio.

12) Qual é a finalidade do texto “O pescador”? Explique como essa finalidade é alcançada por meio dos elementos narrativos utilizados.

Resposta: A finalidade do texto “O pescador” é entreter o leitor com uma narrativa de aventura e perigo. Essa finalidade é alcançada por meio de uma descrição vívida dos eventos e do conflito enfrentado pelo protagonista.

13) Qual é o conflito principal no texto “O pescador”? Quais elementos narrativos constroem esse conflito?

Resposta: O conflito principal é o ataque da cobra a Emílio. Esse conflito é construído através da descrição da travessia perigosa e do encontro repentino com a cobra.

14) Explique a relação de causa e consequência entre as ações de Emílio no texto.

Resposta: Causa - Emílio continua a travessia mesmo com a maresia e as ondas grandes. Consequência - Ele encalha na ilha de mururé e é atacado pela cobra.

15) Quais marcas linguísticas presentes no texto “O pescador” revelam a identidade do locutor e do interlocutor, além de situar a narrativa em um contexto cultural determinado?

Resposta: As marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor incluem o uso de vocabulário regional e expressões como “miritizeiras” e “matapis”, que situam a história no contexto cultural e geográfico da região amazônica.

APÊNDICE III - Análise das perguntas baseadas na Matriz de Proficiência de Língua Portuguesa - 9º Ano

Nível	Tópicos	Perguntas
Nível 1	Localizar informações explícitas em um texto (D1)	1. Quem é o personagem principal da história? O que levou você a concluir isso? 2. Onde a história se passa? 3. Qual é a situação inicial do personagem?
Nível 2	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3)	4. No contexto do texto, o que significa a expressão “maresia” utilizada para descrever as condições que Emílio encontrou ao sair da boca do igarapé? 5. O que são “malhadeiras” e “matapis” mencionados no texto?
Nível 3	Inferir uma informação implícita em um texto (D4)	6. O que podemos inferir sobre a rotina e o modo de vida do personagem principal a partir das descrições do texto? 7. Como o autor usa a descrição do tempo (maré, vento) para preparar o leitor para o conflito? 8. O que podemos inferir sobre as habilidades de navegação de Emílio com base nas suas ações e decisões durante a travessia na baía?

		9. De que maneira as características da cobra influenciam as ações do personagem principal?
Nível 4	Identificar o tema de um texto (D6)	11. Qual é o tema central do texto “O pescador”? Justifique sua resposta com elementos do texto.
Nível 5	Identificar conflitos (D10) e relações de causa e consequência (D11)	13. Qual é o conflito principal no texto “O pescador”? Quais elementos narrativos constroem esse conflito? 14. Explique a relação de causa e consequência entre as ações de Emílio no texto.
Nível 6	Reconhecer a finalidade de textos e relacionar elementos narrativos à intenção do autor (D12)	12. Qual é a finalidade do texto “O pescador”? Explique como essa finalidade é alcançada por meio dos elementos narrativos utilizados.
Nível 7	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor (D13)	15. Quais marcas linguísticas presentes no texto “O pescador” revelam a identidade do locutor e do interlocutor, além de situar a narrativa em um contexto cultural determinado?
Nível 8	Identificar os elementos da narrativa, como estrutura e funções narrativas (D6)	10. Elabore um esquema mostrando a estrutura da narrativa (introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho).

ANEXOS

ANEXO I - Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: 9º ano do ensino fundamental

I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep com base no Saeb 2001 (Brasil. Inep, 2022).

ANEXO II - Quadro 2 – Classificação e descrição dos níveis de proficiência do SARESP

Classificação	Níveis de proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série em que se encontram.

Fonte: Escala de proficiência de LP – SARESP (2009).

ANEXO III - Quadro 3 – Níveis de Proficiência de LP do Saresp

Níveis de proficiência	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: Escala de proficiência de LP – SARESP (2009).