

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIA HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

MARIA EDUARDA FERNANDA DOS SANTOS DE FRAGA

**A COMPREENSÃO LEITORA NOS LIVROS DIDÁTICOS MAIS DISTRIBUÍDOS
EM SC: UMA ANÁLISE NAS OBRAS ENTREGUES PELO PNLD**

FLORIANÓPOLIS

2023

MARIA EDUARDA FERNANDA DOS SANTOS DE FRAGA

**A COMPREENSÃO LEITORA NOS LIVROS DIDÁTICOS MAIS DISTRIBUÍDOS
EM SC: UMA ANÁLISE NAS OBRAS ENTREGUES PELO PNLD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dalva Maria Alves Godoy.

FLORIANÓPOLIS

2023

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fraga, Maria Eduarda Fernanda dos Santos de
A COMPREENSÃO LEITORA NOS LIVROS DIDÁTICOS
MAIS DISTRIBUÍDOS EM SC : uma análise nas obras
entregues pelo PNLD / Maria Eduarda Fernanda dos Santos
de Fraga. -- 2023.
126 p.

Orientadora: Dalva Maria Alves Godoy
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2023.

1. Compreensão leitora. 2. Estratégias de leitura. 3. Livros
didáticos de Língua Portuguesa. 4. Base Nacional Comum
Curricular. 5. Ensino de compreensão de leitura. I. Godoy,
Dalva Maria Alves. II. Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Maria Eduarda Fernanda dos Santos de Fraga

A compreensão leitora nos livros didáticos mais
distribuídos em SC: uma análise nas obras entregues
pelo PNLD

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.


Florianópolis, 17 de maio de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br LOURIVAL JOSE MARTINS FILHO
Data: 13/07/2023 09:40:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente/a:

Prof. Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC



Membro:

Prof^a. Dr^a. Vera Wannmacher Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC



Membro:

Prof^a. Dr^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

Dedico esta dissertação a Deus, meu alicerce e socorro em todos os momentos. Ao meu esposo Arthur, pela compreensão e apoio dedicado. À minha preciosa filha, Maria Fernanda, meu maior motivo para não desistir. Aos meus pais, João Batista e Rosalina Célia, por cada ensinamento e esforço para que eu conseguisse chegar até aqui, e ao meu irmão, Marlon Fernando, pelo amparo, amizade e irmandade. O amor e lealdade de vocês me fizeram prosseguir, sei que não estou só.

A vocês, gratidão!

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a Deus, meu conforto e amparo em todos os momentos. Sem minha fé, eu não teria forças para superar todas as dificuldades encontradas nessa jornada.

Ao meu esposo, Arthur de Sousa dos Santos de Fraga, pelo amor, compreensão, apoio e incentivo diário. Suas atitudes foram fundamentais para que eu chegasse até aqui e demonstraram, mais uma vez, que eu fiz uma ótima escolha ao me casar com você.

À minha filha, Maria Fernanda dos Santos de Fraga, por ser o maior presente que eu poderia ganhar. Você chegou num momento desafiador, mas quando eu pensei em desistir, você foi meu ânimo para continuar e vencer mais essa etapa. Essa conquista é nossa!

À minha família, mãe, pai, irmão, tia, prima, afilhada, sogro, sogra e cunhada, por todo amparo e tempo dedicado a mim e a minha pequena, Maria Fernanda. Sem vocês, minha grande rede de apoio, nada disso teria sido possível. Sou agraciada por ter vocês!

À minha orientadora, Professora e Doutora Dalva Maria Alves Godoy, por toda sabedoria e compreensão dedicadas a mim nesse período tão especial da minha vida. Sem dúvidas, você é minha inspiração!

Aos meus colegas do grupo de pesquisa ProLinguagem, por toda troca de conhecimento, caminhar ao lado de vocês tem sido um presente especial.

Às professoras membros da banca examinadora, pelo tempo e contribuições dedicadas a este trabalho e a minha formação.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que financiou esta pesquisa, garantindo uma formação diferenciada e de qualidade.

A todos vocês que de alguma forma colaboraram com o desenvolvimento deste trabalho, direta ou indiretamente, meus sinceros agradecimentos.

Tenho a audácia de acreditar que os povos em todos os lugares podem fazer três refeições por dia para seus corpos, ter educação e cultura para suas mentes e dignidade, igualdade e liberdade para seus espíritos (KING JR., Martin Luther).

RESUMO

Diante das dificuldades em leitura dos jovens brasileiros e do entendimento que a compreensão leitora pode ser ensinada, este trabalho buscou analisar se as propostas didáticas dispostas nos livros de LP do 4.º ano mais distribuídos pelo PNLD 2019 para as escolas municipais de Santa Catarina auxiliam o ensino da compreensão leitora. Para isso, foram delimitados os seguintes objetivos específicos: identificar nas seções, seções secundárias, boxes e orientações didáticas dos livros didáticos quais estratégias de leitura estão sendo utilizadas para auxiliarem o ensino da compreensão, segundo os parâmetros de Solé (1998); verificar o que a Base Nacional Comum Curricular normatiza para o ensino da compreensão leitora; e relacionar essas normas com as estratégias e questões de compreensão encontradas nos livros didáticos analisados. A metodologia empregada constitui-se como análise documental, de abordagem mista, e contou com uma investigação na Base e análises nos livros didáticos *Ápis*, *Buriti Mais* e *Aprender Juntos*, segundo os parâmetros de Solé (1998), que apresenta as estratégias leitoras que acontecem antes, durante e após a leitura, e *Català et al.* (2001), que discutem os componentes do processo de compreensão de texto. Os resultados demonstraram que os livros didáticos apresentam estratégias leitoras que acontecem em todos os momentos da leitura e componentes de compreensão leitora em suas questões propostas nas seções ou seções secundárias de compreensão. Porém, nem todas as estratégias são trabalhadas e em alguns dos livros elas são encontradas de forma implícita. Além disso, os componentes de compreensão literal e inferencial foram os mais encontrados nas análises, seguido pela reorganização, compreensão crítica e metacompreensão, que não foi encontrada em um dos materiais. Tais resultados podem estar ligados as normatizações encontradas na BNCC, que durante a investigação proposta, puderam ser relacionados com algumas estratégias e com os componentes de compreensão leitora, exceto pela metacompreensão. Através desta pesquisa, que trabalha o tema “a compreensão leitora em livros didáticos”, pretende-se colaborar com o campo da Educação através das discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em livros didáticos, pautadas nos estudos dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na compreensão leitora e das estratégias que podem ser ensinadas aos leitores, visto que esses materiais são uma das principais ferramentas utilizadas nas salas de aula brasileiras e durante o levantamento de

artigos e dissertações poucos foram os trabalhos encontrados com essas perspectivas.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Estratégias de leitura; Livros didáticos de Língua Portuguesa; Base Nacional Comum Curricular; Ensino de compreensão de leitura.

ABSTRACT

Faced with the reading difficulties of young Brazilians and the understanding that reading comprehension can be taught, this work sought to analyze whether the didactic proposals arranged in the fourth grade LP books most distributed by the PNLD 2019 for municipal schools in Santa Catarina help the teaching of reading comprehension. For this, the following specific objectives were delimited: to identify in the sections, secondary sections, boxes and didactic guidelines of textbooks which reading strategies are being used to help the teaching of comprehension, according to the parameters of Solé (1998); verify what the National Common Curricular Base regulates for the teaching of reading comprehension; and to relate these norms with the strategies and comprehension issues found in the analyzed textbooks. The methodology employed consists of documental analysis, with a mixed approach, and included an investigation at Base and analyzes in the textbooks *Ápis*, *Buriti Mais* and *Aprendiz Together*, according to the parameters of Solé (1998), which presents the reading strategies that take place before, during and after reading, and Català et al. (2001), which discusses the components of the text comprehension process. The results showed that textbooks present reading strategies that occur at all times of reading and reading comprehension components in their proposed questions in the sections or secondary sections of comprehension. However, not all strategies are worked on and in some of the books they are found implicitly. In addition, the components of literal and inferential understanding were the most found in the analyses, followed by reorganization, critical understanding, and meta-understanding, which was not found in one of the materials. Such results may be linked to the norms found in the BNCC, which during the proposed investigation could be related to some strategies and to the reading comprehension components, except for metacomprehension. Through this research, which deals with the theme “reading comprehension in textbooks”, it is intended to collaborate with the field of Education through discussions on the pedagogical practices developed in textbooks, guided by studies of the cognitive and metacognitive processes involved in reading comprehension and the strategies that can be taught to readers, since these materials are one of the main tools used in Brazilian classrooms and during the survey of articles and dissertations, few works were found with these perspectives.

Keywords: Reading comprehension; Reading strategies; Portuguese language textbooks; Common National Curriculum Base; Teaching reading comprehension.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo de compreensão de leitura abordado por Giasson (1993)	39
Figura 2 - Variável leitor e seus componentes segundo Giasson (1993)	40
Figura 3 - Levantamento realizado no SIMAD.....	64
Figura 4 - Ilustrativo da etapa seguinte	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Título, autor, lugar e ano de publicação dos artigos escolhidos.....	22
Quadro 2 - Título, autor, ano e instituição a qual se vincula a dissertação encontrada	22
Quadro 3 - Estratégias de leitura propostas por Solé (1998)	68
Quadro 4 - Tipo, definição e operacionalização dos componentes de compreensão leitora	70
Quadro 5 - O componente metacompreensão, definição e mecanismos de controle	71
Quadro 6 - Mapeamento dos textos e quantidade de questões analisadas do livro Ápis	76
Quadro 7 - Mapeamento dos textos e quantidade de questões analisadas do livro Buriti Mais.....	80
Quadro 8 - Mapeamento dos textos e quantidade de questões analisadas do livro Aprender Juntos	83

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ranking dos livros didáticos de LP mais distribuídos nas escolas municipais de SC	66
Tabela 2 - Os componentes de compreensão leitora do livro Ápis	102
Tabela 3 - Os componentes de compreensão leitora do livro Buriti Mais.....	104
Tabela 4 - Os componentes de compreensão leitora do livro Aprender Juntos	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
HQ	História em Quadrinhos
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAD	Sistema de Controle de Materiais Didáticos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
VSL	Visão Simples da Leitura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PERGUNTA DE PESQUISA	17
1.2	OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA	20
2	PESQUISAS RECENTES SOBRE COMPREENSÃO	24
3	A LEITURA E A COMPREENSÃO LEITORA	31
3.1	LEITURA PARA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO	32
3.2	COMPREENSÃO COMO INFERÊNCIA	37
3.3	A COMPREENSÃO LEITORA NOS LIVROS DIDÁTICOS	48
3.4	A COMPREENSÃO LEITORA NA BNCC	51
4	METODOLOGIA	61
4.1	A ESCOLHA E LEVANTAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA 62	
4.2	A INVESTIGAÇÃO NA BNCC E A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS	67
5	OS LIVROS DIDÁTICOS VERSÃO MANUAL DO PROFESSOR: UMA INTRODUÇÃO SOBRE CADA OBRA	73
5.1	LIVRO DIDÁTICO ÁPIS	73
5.2	LIVRO DIDÁTICO BURITI MAIS	77
5.3	LIVRO DIDÁTICO APRENDER JUNTOS	81
6	AS ESTRATÉGIAS LEITORAS E OS COMPONENTES DE COMPREENSÃO LEITORA DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS	86
6.1	ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA	86
6.1.1	Discussões acerca das estratégias leitoras	92
6.1.2	Relação das estratégias leitoras com as normatizações da BNCC para o ensino da compreensão leitora	98
6.2	ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA	100
6.2.1	Discussões acerca das questões de compreensão leitora	108
6.2.2	Relação das questões de compreensão leitora com as normatizações da BNCC para o ensino da compreensão textual	113
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116

1 INTRODUÇÃO

Ao observar as escolas da rede pública no Brasil, a partir dos resultados de provas nacionais e internacionais que avaliam a leitura, é possível perceber que existe um esforço para que as crianças e adolescentes aprendam a ler e a escrever nesse país. A cada ano que passa, a cada prova realizada, percebe-se que os índices não avançam significativamente.

No Brasil, para se realizar um diagnóstico dos fatores que podem interferir na aprendizagem de leitura dos alunos, existe um sistema de avaliações externas em larga escala intitulado “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (SAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As avaliações externas em larga escala que fazem parte do sistema são todas identificadas pela nomenclatura SAEB, sendo diferenciadas apenas pelas etapas de ensino (anos escolares) e áreas de conhecimentos avaliadas, sendo elas as áreas de Língua Portuguesa (LP), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A aplicação mais recente do SAEB aconteceu em 2019, tendo a participação de 72.506 escolas (BRASIL, 2020a). O teste de LP foi realizado com uma amostra de estudantes matriculados no 2.^o ano e teve como objetivo aferir os níveis de alfabetização dos alunos, estruturado em três eixos, o de “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética”, o de “Leitura” e o de “Produção de Texto” (BRASIL, 2020b). O primeiro eixo averigua se o leitor possui a habilidade de relacionar elementos sonoros com representações escritas de determinadas palavras e se consegue ler e escrever palavras. O segundo eixo averigua a capacidade do leitor em ler frases, em localizar informações literais, em identificar a finalidade de um determinado texto e em inferir assuntos e informações tanto em textos verbais, como em não verbais. Por fim, o terceiro eixo averigua exclusivamente a escrita de textos (BRASIL, 2020c).

Para aferir os níveis de alfabetização do 2.^o ano, o SAEB utiliza uma Escala de Proficiência que se divide em oito níveis, sendo cada nível correspondente a um desempenho específico. Os resultados mostraram que 45,26% dos estudantes testados estão abaixo do nível cinco, demonstrando que eles não foram capazes de localizar informações literais em textos curtos de gêneros como a crônica, bilhete e fragmento de contos infantis, inferir assuntos e informações de textos que utilizem da linguagem verbal e não verbal (cartaz e tirinha), nem escrever palavras trissílabas com

sílabas constituídas por uma vogal e uma consoante com correspondências regulares contextuais, através de ditados. Além disso, desses 45,26%, 4,62% dos alunos estão abaixo do nível um, ou seja, não dominam nenhuma das habilidades do conjunto de teste de LP para a etapa do 2.º ano (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020c).

Os resultados dos estudantes que demonstram insuficiência ou dificuldades em leitura podem sugerir duas coisas inicialmente. A primeira é de que tais dificuldades podem estar conectadas aos processos de decodificação e de automatização das conversões grafemas e fonemas e a segunda sugestão é a de que os estudantes até consigam decodificar e automatizar essas conversões, mas não consigam compreender o que estão decodificando (SILVANO, 2019).

Muitas vezes, a compreensão de texto é encarada como uma habilidade posterior a alfabetização, que não precisa ser trabalhada, pois ao ensinar um estudante a decodificar ele automaticamente vai compreender. Porém, pesquisas recentes, como a de Silvano (2019), demonstram, através dos seus resultados, que é possível ensinar a compreender. Durante sua pesquisa, ela aplicou um programa de compreensão leitora em grupos experimentais e comparou-os com grupos controles, concluindo que os alunos que foram expostos ao ensino explícito obtiveram melhores resultados do que aqueles que não foram.

A compreensão leitora é um tema abrangente que pode ser pesquisado em diversos contextos da escola, como nas próprias práticas pedagógicas, nas legislações vigentes ou em materiais didáticos. A partir disso, diante do conhecimento das dificuldades em leitura dos estudantes brasileiros e do entendimento de que a compreensão leitora pode ser ensinada, somado com o interesse em pesquisar livros didáticos, buscou-se pesquisar como a compreensão leitora é trabalhada nesses materiais atualmente. Sendo assim, o tema definido foi “a compreensão leitora em livros didáticos” e o interesse específico por esse assunto surgiu através de uma oportunidade de bolsa de Iniciação Científica (IC) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PERGUNTA DE PESQUISA

Foi em 2018 que a autora desta pesquisa começou a conhecer o tema compreensão leitora e entender a necessidade de se pesquisar sobre. Isso porque iniciou uma bolsa de IC no Grupo de Pesquisa PROLINGUAGEM - Aquisição,

Aprendizagem e Processamento da Linguagem Oral e Escrita, do Centro de Ciência Humanas e da Educação (FAED), na UDESC. O projeto em que foi inserida foi o “Programa para o ensino da compreensão leitora – uma parceria Brasil-Portugal”, que possui parceria com pesquisadores da Universidade do Minho – UMINHO e com o grupo de pesquisa “Aprendizagem Inicial e Aperfeiçoamento da Leitura e da Escrita”, da Universidade Federal do Paraná – UFPR em Curitiba.

Ao adquirir conhecimento sobre o tema e por constatar os resultados dos trabalhos realizados no grupo de pesquisa, motivou-se a estudar mais sobre a compreensão leitora. No segundo semestre de 2019, começou seu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre o assunto, orientada pela coordenadora do grupo de pesquisa do PROLINGUAGEM, a Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Alves Godoy. O trabalho intitulado “O ensino da compreensão leitora nos livros didáticos”, foi defendido e aprovado em 2020 como requisito parcial para a aprovação na disciplina de TCC, em Pedagogia pela FAED/UDESC.

Esse trabalho de TCC visava contribuir com a área da pesquisa sobre leitura e compreensão de leitura, com a intenção de colaborar com o ensino escolar, visto as dificuldades que jovens apresentavam em avaliações nacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018. Com isso, objetivou-se analisar o livro *Ápis* de LP do 4.º ano do Ensino Fundamental, pois foi o único livro dessa disciplina distribuído para essas etapas na rede municipal de ensino de Florianópolis, através do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD¹). Nessa análise, foram identificados quais os componentes de compreensão leitora estavam envolvidos nas questões das seções que trabalhavam a compreensão de texto e analisado se todos os componentes eram trabalhados ao longo das unidades do livro didático (LD), sendo eles, segundo o parâmetro de Català *et al.* (2001): a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização, a compreensão crítica e a metacompreensão. Além disso, buscou-se verificar se o livro utilizava as estratégias de leitura de Solé (1998), que podem acontecer antes, durante após a leitura, para ajudar os alunos na compreensão textual. Como parâmetro de consulta, Fraga (2020) criou e utilizou no momento da análise quadros de consultas que disponibilizavam as estratégias envolvidas para alcançar cada componente específico de compreensão, assim como as estratégias de leitura de Solé. Os resultados

¹ O PNLD é um programa de responsabilidade do Ministério da Educação – MEC, que, além de outras funções, avalia, compra e distribui livros didáticos para as escolas públicas no Brasil.

demonstraram que as questões do LD envolviam todos os componentes, mas alguns foram encontrados com mais frequência do que outros. A maioria das atividades, em forma de perguntas, trabalhavam o componente de compreensão literal, focando na identificação de informações que estavam explícitas no texto, sendo o componente mais encontrado, seguido pela compreensão inferencial e compreensão crítica. Não há um parâmetro investigativo que estabeleça quantas perguntas de cada componente o livro deveria abordar, mas foi discutido durante o trabalho a importância dos componentes de reorganização e metacompreensão, já que o livro foi destinado para estudantes do 4.º ano, que, teoricamente, estão alfabetizados e podem focar sua aprendizagem na compreensão dos textos, aprendendo não só a compreender as informações literais e inferenciais, mas aprender como a reorganizar essas informações, fazendo resumos, esquemas, tabelas, além de aprender sobre seus próprios mecanismos de compreensão, a metacompreensão, que os fazem chegar nas respostas e entender o texto. Quanto as estratégias de leitura, foram identificadas estratégias que ocorriam antes, durante e após a leitura. O livro utilizava de seções próprias durante as unidades que trabalhavam especificamente cada estratégia, como, por exemplo, seções que contextualizavam o texto, glossários, perguntas ao longo do texto e questões de compreensão após a leitura.

Através desses resultados, Fraga (2020) percebeu que a pesquisa podia ir além. Então começou a refletir sobre a possibilidade de analisar outros livros didáticos entregues e utilizados no Estado de Santa Catarina, assim como propor-se a relacionar os achados com o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 normatiza, devido ao conhecimento de que os materiais recebidos pelas escolas, através do PNLD, atualmente são planejados de acordo com o documento, por conta do Decreto n.º 9.099 de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a).

Diante da caminhada descrita e das percepções da pesquisa de TCC, formulou-se um novo projeto que se diferencia do anterior por delimitar-se em analisar um recorte dos três livros de LP do 4.º ano, mais distribuídos para as escolas municipais do Estado de Santa Catarina (SC), que foram entregues pelo PNLD de 2019. Tais livros são o Ápis, Buriti Mais e o Aprender Juntos. Como o livro Ápis já foi analisado anteriormente, durante esta análise ele será retomado com um novo olhar e com adições de perspectivas teóricas, sendo reanalisado. As motivações implícitas nessas escolhas estão descritas no capítulo “Metodologia” deste trabalho.

A partir dessa delimitação formulou-se a seguinte pergunta de pesquisa: Os livros didáticos escolhidos como instrumento desta pesquisa apresentam propostas didáticas que auxiliam o ensino da compreensão leitora?

1.2 OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Formulado o problema de pesquisa que guiará o trabalho, determinou-se que o objetivo geral da pesquisa é: analisar se as propostas didáticas dispostas nos livros de LP do 4.º ano, mais distribuídos pelo PNLD 2019 para as escolas municipais de Santa Catarina, auxiliam o ensino da compreensão leitora.

Para alcançar o objetivo geral foram determinados objetivos mais específicos que guiarão os procedimentos da pesquisa, sendo eles:

- a) identificar nas seções, boxes e/ou orientações didáticas² dos livros didáticos quais estratégias de leitura estão sendo utilizadas para auxiliarem o ensino da compreensão leitora, segundo os parâmetros de Solé (1998);
- b) classificar as questões de compreensão dos livros didáticos selecionados nesta pesquisa de acordo com a proposta de Català *et al.* (2001);
- c) verificar o que a BNCC normatiza para o ensino da compreensão leitora;
- d) relacionar essas normas com as estratégias e questões de compreensão encontradas nos livros didáticos analisados.

A partir das delimitações, pergunta de pesquisa e objetivos propostos, este trabalho foi classificado como uma pesquisa de análise documental (GIL, 1991), sendo de natureza básica (GIL, 2008) e descritiva (GIL, 1991). A metodologia que será utilizada para abordar o problema de pesquisa é considerada “mista” (CRESWELL; CLARK, 2013). Quanto a base teórica principal, que servirá como parâmetro para a análise, optou-se por Català *et al.* (2001), que descrevem os componentes envolvidos no processo de compreensão leitora, e Solé (1998), que aborda as estratégias de leitura que podem ser praticadas antes, durante e após ela.

Dessa forma, pretende-se colaborar com o campo da Educação através das discussões sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas em livros didáticos, pautadas nos estudos dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na

² As seções nos livros didáticos são partes segmentadas das unidades, ou seja, cada unidade se divide em uma quantidade específica de seções primárias, que trabalham algo específico, e podem, ainda, conter seções secundárias.

compreensão leitora e das estratégias que podem ser adotadas ou ensinadas para os leitores.

O que justifica a necessidade desta pesquisa, em primeiro lugar, é o fato de que os livros didáticos se constituem, principalmente nas escolas públicas do país, como uma das principais ferramentas de apoio utilizadas pelos professores (SILVA, 2015), acarretando consequências nas práticas pedagógicas. Portanto, faz-se necessário a análise de tais materiais. Além disso, considerou-se a ínfima quantidade de pesquisas realizadas em livros didáticos nas perspectivas propostas, que justamente diferem este trabalho dos demais.

Essa observação, sobre a quantidade de pesquisas na área, surgiu a partir do levantamento das publicações de artigos no Portal de Periódicos e de dissertações e teses no Catálogo de Teses e Dissertações, ambos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Os descritores utilizados para os levantamentos nos diferentes bancos de dados foram: “compreensão de leitura”, “compreensão leitora”, “livros didáticos” e “materiais didáticos. Para selecionar os artigos no portal de periódicos da CAPES, foram filtrados os últimos dez anos de pesquisa, com a intenção de localizar as mais recentes na área. Com isso, foram encontrados 55 artigos, mas se tornaram alvo de análise apenas quatro deles, pois foram selecionados aqueles que envolvessem compreensão de leitura em livros didáticos de LP do EF no Brasil, com o objetivo de averiguar a existência de pesquisas semelhantes a esta, para se tornarem fontes bibliográficas. Foi possível localizar as que tratavam disso, através da leitura do título, do resumo e das palavras-chave. A seguir, no quadro 1 encontram-se tais artigos, com seus respectivos autores, a instituição que estavam vinculados e ano de publicação.

Quadro 1 - Título, autor, lugar e ano de publicação dos artigos escolhidos

Artigos			
Título	Autor	Publicado em	Ano
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização	Riela Karyna de Albuquerque; Magna Silva Cruz	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Brasília	2015
A leitura e a Função da Literatura no PNAIC: para além do deleite	Renata Junqueira de Souza; Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva; Cinthia Magda Fernandes Ariosi	Educação em Revista / Marília	2016
Estratégias de Leitura e a Narrativa Ficcional: condições para a compreensão	Renata Junqueira de Souza; Elianeth Dias Kanthack Hernandes	Pro-posições / Campinas (SP)	2019
Perguntas e Respostas nos Livros Didáticos: desconstruindo estereótipos	Fernanda Bueno Sain't Clair; Victoria Wilson da Costa Coelho	Letras / Santa Maria	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto ao levantamento das teses e dissertações realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas 259 pesquisas, mas entre elas foi selecionada somente uma dissertação. Através da leitura do título, do resumo e das palavras-chave, a autora selecionou essa única dissertação por ela tratar de compreensão em livros didáticos no Brasil, focando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF).

No quadro 2 encontra-se a dissertação alvo de leitura, sua autora, ano de publicação e a instituição em que ela estava vinculada durante a publicação.

Quadro 2 - Título, autor, ano e instituição a qual se vincula a dissertação encontrada

Dissertações			
Título	Autor	Ano	Instituição
Leitura nos Livros Didáticos da Educação do Campo: didatizações, propostas para a formação leitora no contexto da alfabetização	Amanda Kelly Ferreira da Silva	2017	Universidade de Pernambuco

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dessas buscas nos dois bancos de dados é possível constatar que as pesquisas que tratam sobre compreensão leitora em livros didáticos são escassas. Dessa forma, o cenário encontrado confirma a relevância desta pesquisa, visto a dificuldade em leitura que os jovens brasileiros apresentam e considerando o LD como importante instrumento utilizado pelos professores nas escolas para o ensino da leitura.

Por fim, esta dissertação está estruturada em oito capítulos. O primeiro trata da “Introdução”, que expõe o contexto do qual nasceu a pesquisa e o interesse da autora pelo tema, justificando sua contribuição pautada nas poucas pesquisas encontradas. Além disso, esse capítulo é o responsável por delinear a pesquisa, expondo os objetivos gerais, específicos e o problema de pesquisa que se pretende responder. O segundo capítulo, “Pesquisas recentes sobre compreensão”, trata das pesquisas realizadas sobre o tema nos últimos dez anos, se tornando base para a justificativa empregada anteriormente na introdução. O terceiro capítulo, “A leitura e a compreensão leitora”, aborda a fundamentação teórica, os conceitos aplicados na pesquisa, os parâmetros que serviram para construir os procedimentos técnicos, além de expor sobre a compreensão de leitura nos livros didáticos e apresentar a investigação na BNCC, que identificou as normatizações para o ensino de compreensão leitora. O quarto capítulo, “Metodologia”, expõe a definição deste trabalho, os instrumentos de pesquisa escolhidos, explicando as escolhas, os parâmetros e os procedimentos de análise dos resultados. O quinto capítulo, “Os livros didáticos versão Manual do professor: uma introdução sobre cada obra”, revela as fundamentações teóricas dos livros escolhidos, encontradas nos capítulos introdutórios dos livros didáticos versão Manual do professor, que contextualizam as práticas didáticas deles e como eles se organizam. O sexto capítulo, “As estratégias leitoras e os componentes de compreensão leitora dos livros didáticos analisados”, apresenta os resultados das análises, seguido por suas discussões. O sétimo e último capítulo, “Considerações Finais”, conclui os achados da pesquisa, expondo se os objetivos foram alcançados, respondendo à pergunta de pesquisa e sugerindo novos caminhos a serem seguidos nos próximos trabalhos.

2 PESQUISAS RECENTES SOBRE COMPREENSÃO

Este capítulo foi pensado para explicar os artigos e dissertações levantados como referencial teórico para este trabalho, buscando identificar os trabalhos já desenvolvidos que se assemelham à proposta desta pesquisa. Como visto anteriormente, nos quadros 1 e 2 da parte introdutória, foram poucos os trabalhos recolhidos sobre o tema nas bases de pesquisas investigadas, mas evidenciaram a necessidade das pesquisas nesta área. A seguir, encontram-se as análises realizadas de cada artigo e na dissertação.

Albuquerque e Cruz (2015), através de uma pesquisa qualitativa, que envolveu análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação de aulas, analisaram o uso das obras do PNLD – Acervos Complementares³ e a concepção dos professores sobre as obras, além de buscarem a promoção da compreensão leitora através de vivências de estratégias de leitura.

A análise documental foi utilizada para identificar quais as orientações para o ensino de leitura estavam presentes no Manual do PNLD – Acervos Complementares. Os resultados demonstraram que o referido manual mostra a importância de cada componente curricular para as séries do EF, convidando, dessa forma, os professores leitores a conhecerem as obras paradidáticas que fazem parte dos acervos. Ao tratar das obras que fazem parte dos acervos de LP, o Manual do PNLD salienta a importância das vivências das estratégias de leitura, destacando que as estratégias permitem que os estudantes vivenciem situações e reflexões de aprendizagem (ARBUQUERQUE; CRUZ, 2015).

A análise da concepção das professoras demonstrou que elas reconhecem a importância da diversidade de recursos didáticos, visando o ensino da leitura e da escrita e utilizam os acervos em suas aulas. Apesar disso, quando questionadas sobre o uso de estratégias leitoras a partir dos acervos, a fim de desenvolver as habilidades de compreensão de texto, elas não tinham clareza sobre o termo, demonstrando que as atividades propostas não eram devidamente planejadas (ARBUQUERQUE; CRUZ, 2015).

³ O PNLD, além de distribuir livros didáticos, distribui obras complementares para as escolas interessadas.

Souza, Silva e Ariosi (2016) discutem sobre a leitura literária e a importância das políticas públicas para o aumento da compreensão leitora em crianças, além de discorrerem acerca das linguagens das crianças no momento da alfabetização e mostrarem uma intervenção qualitativa que gera autonomia leitora nas crianças, com o intuito de responderem o seguinte problema de pesquisa: “Como utilizar as obras complementares do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) durante o período de alfabetização infantil?”.

Após toda uma discussão sobre o tema, as autoras apresentam propostas de atividades de leitura e escrita para a compreensão leitora, através de textos que estão dispostos no material de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC). As ações sugeridas por elas são baseadas nas estratégias de leitura de Solé (1998), por tanto são organizadas em antes, durante e após a leitura de textos selecionados (SOUZA; SILVA; ARIOSI, 2016).

O artigo de Souza e Hernandez (2019) aborda duas condições para que as crianças sejam capazes de ler e produzir textos do gênero conto. Sendo elas as características do texto que possui uma narrativa ficcional e as estratégias de compreensão leitora. Para desenvolver essa discussão, os autores analisaram um LD indicado pelo PNLD de 2013, que foi utilizado na escola onde realizaram uma intervenção posteriormente, com o objetivo de verificar se após um trabalho mais efetivo com os estudantes, do que aquele que o LD usualmente faz, eles apresentariam resultados positivos na coerência textual de suas produções de texto.

A observação do LD demonstrou que ele possui mais textos de prosa do que textos poéticos. Apesar disso, o livro dispõe de uma variedade de tipos de textos narrativos. Através de uma unidade específica, os autores demonstram que os textos servem para introduzir o folclore, seus personagens, levar os alunos a repetir informações referenciais e ensinar os alunos partes do conto. Dessa forma, não promove relações que permitem que os leitores consigam compreender o gênero narrativo, como a compreensão do conteúdo, a organização proposta dos elementos que estruturam a narrativa, a forma e modos que os fatos são apresentados e o estilo do autor (SOUZA; HERNANDES, 2019).

Além disso, observou-se que as atividades de compreensão se restringiam a responder perguntas que possuíam suas respostas explícitas no texto. Sendo assim, as outras habilidades de compreensão leitora, citadas pelo próprio Guia de Livros

Didáticos que indicou a coleção do livro investigado para o PNLD de 2013, não foram contempladas durante as atividades (SOUZA; HERNANDES, 2019). Esse guia descreve que as atividades de leitura do material foco da investigação, através de objetivos diversificados, “desenvolvem diversas habilidades de compreensão, como a ativação de conhecimentos anteriores do leitor, a antecipação e verificação de hipóteses, a compreensão global do texto, a elaboração de inferências e a localização de informações explícitas” (PNLD, 2013, p. 71 *apud* SOUZA; HERNANDES, 2019)

Quanto a parte de intervenção da pesquisa, foram propostas oficinas realizadas em uma escola pública do interior de São Paulo, compostas por leitura e produção de textos, com seis discentes que foram observados antes, durante e após a participação das oficinas (SOUZA; HERNANDES, 2019).

Ao final dos encontros, totalizados em 10, as autoras concluíram que os estudantes participantes das oficinas tiveram avanços no que diz respeito a competência leitora e escritora dos estudantes, notados através da observação da primeira e da última produção textual elaborada (SOUZA; HERNANDES, 2019).

Sain't Clair e Coelho (2019), a partir de uma pesquisa considerada etnográfica, refletem sobre a prática docente, partindo da compreensão leitora dos estudantes perante as formulações das questões propostas em livros didáticos, através da observação das vivências e conhecimentos de alunos do 6.º ano discentes de uma das autoras.

As vivências em sala de aula promoviam o trabalho com o LD “Português Linguagens” do PNLD de 2014 e priorizavam as questões do tipo anedota, por serem simples do ponto de vista da compreensão. Sendo assim, as autoras primeiramente analisaram as perguntas do LD, segundo a tipologia de Marcuschi 2003, as concepções bakhtiniana de leitura, legibilidade, compreensão de textos e os pressupostos de Paulo Freire. Essa análise das questões trabalhadas em sala de aula aconteceu para que as autoras entendessem o objetivo das formulações das perguntas e quais as respostas esperadas pelo LD (SAIN'T CLAIR; COELHO, 2019).

Em seguida, ao observarem as respostas dos alunos frente as perguntas analisadas, as autoras perceberam que eles imaginaram e atribuíram diferentes sentidos em relação ao enunciado e ao texto. As compreensões relatadas pelos diferentes alunos não foram coerentes, afinal não estavam de acordo com as respostas esperadas. A partir disso, as autoras (SAIN'T CLAIR; COELHO, 2019)

atribuem quatro razões principais para a dificuldade na compreensão dos textos e exercícios nos livros didáticos:

- a) distância entre a linguagem do livro e do estudante;
- b) a experiência subjetiva dos estudantes com a linguagem do cotidiano e a linguagem escolar;
- c) a expectativa do professor frente as respostas, que considera que há um leitor modelo e uma resposta padrão;
- d) os currículos e disciplinas escolares, que são baseadas na monologização de saberes e linguagens e na desvalorização dos conhecimentos plurais (SAIN'T CLAIR; COELHO, 2019).

Ao observar os quatro artigos selecionados, expostos no quadro 1 e resumidos neste capítulo, é possível observar que todos trataram, de alguma forma, sobre compreensão leitora e envolviam livros didáticos em algum momento. Apesar da semelhança com esta pesquisa, nenhum deles utilizaram livros didáticos que foram propostos de acordo com a BNCC. Isso, provavelmente, se dá ao fato de que as pesquisas aconteceram antes de 2019, ano que os primeiros livros formulados em conformidade com a BNCC foram publicados. Além disso, três dos quatro artigos citados tinham outros focos, apesar de também investigarem as questões de compreensão ou as estratégias de leitura envolvidas nos textos, como nos acervos complementares do PNLD e do PNBE (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2015; SOUZA; SILVA; ARIOSI, 2016) ou em gêneros textuais (SOUZA; HERNANDES, 2019). Diferentemente desta pesquisa, que foca nas questões de compreensão leitora dos livros didáticos mais distribuídos pelo PNLD de 2019.

O artigo que mais se assemelhou a esta pesquisa foi o de Sain't Clair e Coelho (2019), onde as autoras analisaram e classificaram as questões presentes em atividades de leitura que foram selecionadas para aplicarem com os estudantes. Mesmo assim, o trabalho possui grandes diferenças deste, sendo os principais os seguintes:

- a) apesar de analisarem as questões presentes em atividades de leitura, elas fizeram isso para em seguida analisarem as respostas dos alunos frente à essas questões;
- b) as autoras utilizaram parâmetros de análise diferentes, como o parâmetro de Marcuschi, Bakhtin e Paulo Freire;

- c) a análise é realizada num LD do 6.º ano, próprio da turma em que as atividades foram aplicadas para serem observadas as respostas dos estudantes;
- d) as atividades do livro que incluíam o gênero anedota foram priorizadas para serem analisadas e aplicadas com os estudantes;
- e) as discussões olham para os resultados por uma perspectiva diferente, “justificando” os “erros”⁴ de compreensão dos estudantes. As pesquisadoras tentam entender as respostas frente as questões das atividades, defendendo que a falta de conhecimento para responder as perguntas poderia não estar ligado as dificuldades dos estudantes, mas as expectativas que os professores colocam neles, esperando uma resposta padrão, afetando assim a avaliação sobre compreensão leitora que o professor faz dos alunos (SAIN'T CLAIR; COELHO, 2019).

Quanto a única dissertação selecionada para contribuir com esta pesquisa, encontra-se o trabalho de Silva (2017), que investigou, através de uma análise documental com abordagem qualitativa e quantitativa, as propostas para o ensino da leitura em coleções de livros didáticos do 1.º, 2.º e 3.º ano dos AIEF, direcionados aos sujeitos do campo. Os objetivos traçados pela autora concentraram-se na investigação do repertório de gêneros textuais apresentados nos livros, na compreensão da contribuição das seleções textuais para a realidade do campo e na reflexão sobre as estratégias de compreensão leitora ofertadas nas propostas dos materiais para a educação campesina.

Desse modo, após selecionar as coleções, Silva (2017) realizou uma leitura mais geral para compreender como os materiais eram organizados e o que as coleções entendiam como leitura, ordenando alguns dados levantados em quadros, sendo eles os textos presentes nos livros, os gêneros dos textos, as atividades, as unidades e as temáticas.

Para a análise dos dados, a autora utilizou a análise de conteúdo categorial que foi proposta por Bardin em 2002. A partir disso, as categorias selecionadas para análise propiciaram que a autora observasse que as obras se preocupam com a diversidade de gêneros textuais e de textos. A maioria dos textos encontrados possuíam gêneros dentro do domínio discursivos de lazer e ficção, além dos domínios

⁴ “Erros” foi colocado entre aspas, pois a pesquisa citada defende a não naturalização do fracasso escolar, relatando que o que o professor considera como uma resposta errada, pode ser errada perante a expectativa do professor, afetando a avaliação sobre a compreensão dos alunos.

discursivos jornalísticos, interpessoais ficcionais. Apesar dessa preocupação com a diversidade de gêneros, os textos possuíam temáticas que pouco se aproximavam da realidade do sujeito do campo (SILVA, 2017).

No entanto, a autora compreende as limitações envolvidas nesses tipos de obras, já que são distribuídas nacionalmente, impossibilitando a contemplação de todos os povos do campo, mas ressalta a necessidade de alinhar as questões que fazem parte do eixo de leitura⁵ com as discussões sobre as questões desses sujeitos. Por isso, defende a produção de materiais criados pelos próprios educadores do campo, que são capazes de contemplar a realidade mais local e regional vivenciada pelos estudantes do campo. Essa solução, permite que tais sujeitos se sintam contemplados e representados nos materiais utilizados (SILVA, 2017).

Ainda sobre os resultados, Silva observou que algumas estratégias de leitura abordadas por Solé (1998) não foram exploradas nas obras, sendo elas a elaboração de resumo, estratégia de antecipação de leitura, e a identificação da ideia central do texto, estratégia que ocorre após a leitura. Apesar desses achados, conclui-se que as obras reúnem conjuntos de estratégias leitoras que favorecem o ensino da compreensão de texto (SILVA, 2017).

Assim como nos artigos, notou-se as semelhanças e diferenças entre esta pesquisa e a de Silva (2017). Pensando nas semelhanças, Silva (2017) investigou livros didáticos destinados ao EF e preocupou-se com as estratégias de leitura, baseada em Solé (1998), assim como a proposta desta pesquisa. Porém, a pesquisa de Silva focou nos livros didáticos criados para sujeitos campo, o que demandou diferentes objetivos, como a investigação dos gêneros textuais, numa outra perspectiva de compreensão leitora, já que ela observa se os textos do material didático analisado colaboram ou não com a reflexão da realidade do campo, o que demandou diferentes aportes teóricos.

Apesar dessa diferença de foco de pesquisa, tornou-se relevante relatá-la, dado a pouca quantidade de trabalhos na área, como citado na introdução desta pesquisa. Além disso, a leitura dessa dissertação contribuiu muito com as reflexões

⁵ Silva (2017) aborda em sua pesquisa o termo leitura como um dos eixos de ensino, que são citados pelo Guia de Livros Didáticos – PNLD Campo 2013 (BRASIL, 2013), e não com um dos quatro eixos do componente curricular de Língua Portuguesa da terceira versão da BNCC, já que o documento normativo é posterior ao Guia citado (BRASIL, 2017b).

acerca das estratégias de leitura, justamente por ser um objetivo em comum dos trabalhos refletir sobre as estratégias de leitura dos materiais didáticos.

Com isso, percebe-se que as discussões dos artigos e dissertação escolhidos e estudados acabam se distanciando um pouco das propostas expostas aqui, mas foram consideradas importantes durante o processo, contribuindo com ele, e por isso foram expostas neste capítulo, já que discutem sobre a leitura, compreensão de leitura, estratégias de leitura e livros didáticos. Portanto, além de demonstrarem a relevância desta pesquisa, visto que traz novos focos a serem discutidos, forneceram a oportunidade de conhecer os trabalhos sobre compreensão já realizados e foram fontes bibliográficas que direcionaram para autores desconhecidos pela pesquisadora.

3 A LEITURA E A COMPREENSÃO LEITORA

A escrita e a leitura estão presentes na vida de todos diariamente, sabendo ou não a ler e a escrever, não sendo por acaso que durante a evolução da humanidade o domínio da leitura e da escrita, que dão acesso ao saber acumulado, tornaram-se uma das maiores fontes de poder nas sociedades e elementos fundamentais da cultura (CAGLIARI, 2011). As causas que motivam a leitura são múltiplas, ela pode acontecer apenas pela necessidade, como pegar um ônibus ou ler um cardápio, mas também pode acontecer por puro prazer, para conhecer o mundo, compreendê-lo e para fazer reflexões. Também se lê pela emoção, para sonhar ou aprender a sonhar (MORAIS, 1996). Mesmo que não se leia por necessidade, nem por prazer, a leitura, desde que o sujeito tenha aprendido a decodificar, pode acontecer automaticamente no dia a dia, como por exemplo ao encontrar propagandas em outdoors nas ruas.

Mesmo que se fale muito sobre a importância e necessidade da leitura na vida de qualquer sujeito, é fato que os índices de avaliação da leitura não demonstram muitos avanços. Pode-se perceber isso nas provas nacionais que já foram citadas na introdução desta pesquisa, mas também nas provas internacionais, como o PISA, que exhibe as dificuldades que os jovens brasileiros apresentam em leitura (BRASIL, 2020d). Tais resultados podem estar ligados aos processos de decodificação e automatização das conversões grafemas e fonemas (SILVANO, 2019), visto que quando a atenção do leitor está focada em decifrar as letras e palavras, a compreensão do texto fica em segundo plano, saindo prejudicada (VIANA *et al.*, 2010). Outra hipótese para tais dificuldades em leitura é de que os leitores saibam decodificar, mas não saibam compreender, por não possuírem as habilidades necessárias para tal (SILVANO, 2019).

Entender que é possível que as crianças e jovens saibam decodificar, mas não saibam ler, no sentido de compreender o que lê, não causa estranhamento. Isso porque no Brasil os primeiros anos do EF possuem como objetivo principal a alfabetização, não sendo por acaso que o 1.º e 2.º ano constituem-se como ciclos de alfabetização e letramento (BRASIL, 2017b), apresentando as crianças ao mundo das letras e dos fonemas e ensinando-as a decodificá-las. Porém, o entendimento de que a compreensão leitora também necessita de um ensino explícito, assim como a alfabetização, é recente. Anteriormente, acreditava-se que o processo de compreensão ocorria como uma extensão da decodificação, ou seja, quando um

sujeito aprende a decodificar, posteriormente aprenderá a compreender aquilo que lê. A partir de novas pesquisas na área, essa ideia vem sendo refutada. Um exemplo de pesquisa nesse âmbito, que demonstra que é possível ensinar as crianças a compreenderem, é o trabalho de Silvano (2019), que através dos seus resultados observa que as crianças expostas ao ensino explícito de compreensão leitora desenvolvem melhores resultados do que as que não tiveram as mesmas oportunidades.

As próximas seções secundárias foram construídas para traçar um caminho teórico entre a leitura e sua compreensão. Nas seções secundárias 3.1 e 3.2 é discorrido sobre alguns conceitos de ambos os termos que foram base para a construção geral da pesquisa. Além disso, é apresentado os autores que contribuíram, através de suas obras, com a elaboração dos procedimentos técnicos desta pesquisa. Na seção secundária 3.3 é abordado como a compreensão de leitura era encarada em outros livros didáticos, segundo pesquisas de Marcuschi. Enquanto na seção secundária 3.4, é explanada a investigação realizada na BNCC, que identificou as normatizações para o ensino de compreensão leitora.

3.1 LEITURA PARA ALÉM DA DECODIFICAÇÃO

Quando se fala em leitura, Segundo Morais (1996), é possível confundir a performance de leitura, a atividade de leitura, a capacidade de leitura e os objetivos de leitura. A performance de leitura é o grau de sucesso, o resultado da atividade de leitura. Essa atividade leitora é o conjunto de eventos que acontece no cérebro, no sistema cognitivo, nos órgãos sensoriais e motores que são suportados pelo cérebro. A capacidade de leitura faz parte do conjunto dos recursos mentais que são mobilizados ao ler. Por fim, os objetivos de leitura estão ligados a compreensão do texto, sendo que a leitura não atinge seu objetivo principal quando não se compreende o que lê, apesar disso, os processos particulares da leitura não são processos de compreensão textual, mas processos que levam a compreensão textual.

Posto isto, ressalta-se que a leitura demanda um sistema mental de tratamento das informações escritas, ou seja, é necessário que um conjunto complexo de representações seja transformado em outras representações. Essa ação mental faz com que os sinais gráficos sejam transformados rapidamente em representações da pronúncia e significado das palavras (MORAIS, 2012). Porém, o processo de leitura é mais complexo ainda. Para que essas representações sejam transformadas em outras

representações e a leitura aconteça, o leitor depende de operações cerebrais que transformam esses sinais gráficos em conteúdo inteligível. Resumidamente, o tratamento da escrita começa nos olhos, especificamente na fóvea, região central da retina ocular que se constitui de fotorreceptores que possuem resolução alta, chamados de cones, capazes de captar as letras. A fóvea é estreita, ocupa cerca de 15% do campo visual e essa limitação biológica é o motivo pelo qual acontece a movimentação dos olhos durante a leitura. Essa movimentação, intitulada de sacadas, não ocorre de forma contínua, mas permite ao leitor percorrer o texto por frações e é alternada com os períodos de fixação, responsáveis por extrair as informações textuais. Essa cadeia de letras encontrada pelos olhos é desmembrada em milhares de fragmentos pelos neurônios, pois antes de ser reconhecida ela precisa ser reconstituída. Isso significa que o sistema visual saca gradualmente os grafemas, sílabas, os prefixos, sufixos e radicais das palavras. Por fim, a extração desse código escrito pode ocorrer pela via fonológica ou pela via lexical. A fonológica permite ao leitor converter as letras em sons da língua (fonemas), utilizando a decodificação para a leitura. A lexical permite o acesso ao léxico, um dicionário mental que armazena as palavras conhecidas e seus significados (DEHAENE, 2012).

A fim de que esse processo aconteça por completo, permitindo com que o leitor consiga extrair o significado das palavras, é necessário ensinar a ler de forma explícita, através da alfabetização, e sistemática. Isso porque, a ciência cognitiva da leitura demonstra que diferentemente da fala, a aprendizagem da leitura e da escrita não acontecem de forma espontânea (DEHAENE, 2011).

Para aprender a ler a criança passa por três grandes etapas da leitura. Antes mesmo do ensino da decodificação começar e a criança ter a consciência dos sons da fala, ela passa por uma das etapas da leitura, chamada de logográfica ou pictórica. Durante essa etapa, como ainda não compreende a lógica da escrita, seu sistema visual tenta reconhecer as palavras da mesma forma que os objetos e rostos do seu redor, sendo possível identificar seu próprio nome, sobrenome e talvez marcas publicitárias que tenham formas visuais mais notáveis, pois acabam explorando os traços visuais, como a cor, a forma, a orientação das letras e as curvas (DEHAENE, 2012; FRITH, 1985;).

A segunda etapa é a alfabética, é durante esse estágio que a criança é capaz de tomar consciência dos fonemas, desenvolvendo a via fonológica, associando cada cadeia de letras a sua respectiva pronúncia, através da sistematização da conversão

dos grafemas aos fonemas. As palavras que antes eram vistas de forma global, agora terão suas constituintes percebidas (DEHAENE, 2012; FRITH, 1985).

Essa capacidade se dá graças ao desenvolvimento da consciência fonológica no nível do fonema. A consciência fonológica é o conjunto de habilidades metalinguísticas existente que permite que um sujeito consiga manipular e refletir de forma consciente sobre os sons da fala. Ela se dá em três níveis diferentes, sendo eles o de consciência fonêmica (habilidade de reconhecer e manipular os fonemas), consciência silábica (habilidade de reconhecer e manipular as sílabas de uma palavra) e consciência intra-silábica (habilidade de reconhecer e manipular os grupos de sons dentro das sílabas) (GODOY, 2008; SCLIAR-CABRAL, 2012). Sobre a consciência no nível do fonema, Godoy, Fortunado e Paiano concluíram que:

Desse conjunto de habilidades, a consciência fonológica no nível do fonema tem sido apontada como o mais forte fator preditivo de sucesso em leitura: bons níveis de consciência fonêmica, ao início do processo de alfabetização, produzem futuros bons leitores. (GODOY; FORTUNATO; PAIANO, 2014, p. 47)

Dos três níveis de consciência fonológica, dois podem ser desenvolvidos pelas crianças antes mesmo da alfabetização. Nas crianças de três anos, aproximadamente, é possível observar a habilidade de reconhecer e manipular rimas, já nas de aproximadamente 4 anos de idade pode-se observar a habilidade de segmentar uma palavra em sílabas (GODOY, 2008). Quanto ao nível do fonema, só pode ser observado em crianças alfabetizadas (MORAIS *et al.*, 1979; 1986 *apud* GODOY, 2008).

Para que a aprendizagem da leitura aconteça, são indispensáveis duas habilidades: a consciência fonológica, sobretudo a consciência fonêmica, e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas (CASTLES; COLTHEART, 2004). À vista disso, torna-se necessário apresentar as crianças brasileiras ao sistema de escrita alfabético, ensinando as relações entre grafemas (símbolos gráficos, que possuem uma ou mais letras) e fonemas (menor unidade sonora distinta da língua), ou seja, que cada letra corresponde a determinado fonema (som), que pode ser um ou mais de um.

Sendo assim, entende-se que o ensino da decodificação é primordial e fundamental, mas não é o suficiente para que a leitura ocorra de fato e isso é demonstrado por Gough e Turnner (1986), através da “Visão Simples de Leitura”

(VSL). A VSL é uma fórmula que demonstra a importância da decodificação e da compreensão para a leitura, onde a Leitura (L) é o resultado da multiplicação entre a Decodificação (D) e a Compreensão Oral (C), sendo $L = D \times C$. Essa fórmula revela como a decodificação é fundamental, mas que não é suficiente sozinha, pois caso a decodificação ou a compreensão do suposto leitor seja zero, a leitura também será nula. Os autores exemplificam dizendo que se um suposto leitor que sabe decodificar, decodificar uma linguagem que não conhece, não conseguirá compreender, pois não extraiu significado das palavras decodificadas. Assim como, alguém que não saiba decodificar não conseguirá compreender, sendo a decodificação dependente da compreensão oral e a compreensão da leitura dependente da decodificação (GOUGH; TUMNER, 1986).

Esse sentido de leitura que abrange a decodificação e a compreensão, pode ser entendido através de uma vivência do poeta inglês John Milton, autor do poema *Paraíso perdido*, escrito em 1667, que é abordada por Morais (1996). Milton ao ficar cego ensinou suas filhas a decodificarem em grego, para que assim elas pudessem decodificar obras literárias em voz alta e o pai as ouvisse e entendesse as histórias, porém elas não compreendiam nada dessa língua. Sendo assim, além de Milton, que era alfabetizado mas não decodificava por conta da visão, qualquer pessoa iletrada que ouvisse as meninas decodificando e compreendesse a língua grega também conseguiria entender do que as obras tratavam. Apesar disso, seria irracional dizer que essas pessoas, que entenderem o que elas pronunciavam, saibam ler, pois a definição da palavra iletrado é justamente alguém que não sabe ler. Quem defende a leitura como decodificação pode apontar que quem lia eram as filhas de Milton, pois transformavam sinais gráficos em palavras. Porém, observando essa experiência do ponto de vista da VSL (GOUGH; TUMNER, 1986) Milton não lia, nem suas filhas, já que o pai somente compreendia e as filhas somente decodificavam.

Além de ensinar às crianças o processo de decodificação, é importante desenvolver o conhecimento global de palavras, pois mesmo que o leitor consiga decodificar ele pode deparar-se com palavras não familiares no texto, que ele saiba decodificar mas não saiba o significado. Quando isso acontecer, é possível lhe ensinar a identificar o significado pelo contexto do texto, pela morfologia das palavras ou por buscas em dicionários, livros ou outros recursos disponíveis. A consciência fonológica, correspondência grafema-fonema (letra-som) e reconhecimento global de palavras, segundo Sim-Sim (2007), inspirada no modelo cognitivo de avaliação de leitura criado

por McKenne e Stahl em 2003, permitem que o leitor adquira um reconhecimento automático das palavras, acessando seu léxico de palavras através da via lexical, que é um dos pilares para ter sucesso na compreensão de texto, seguido pelo conhecimento da língua, experiência individual de leitura e experiência e conhecimento do mundo (DEHAENE, 2012; SIM-SIM, 2007; SOLÉ, 1998).

Havendo sucesso na segunda etapa, a criança alcança o terceiro e último estágio da leitura, o ortográfico. Agora, a influência do tamanho das palavras desaparece progressivamente, já que o leitor não precisa analisar letra por letra, penosamente, reconhecendo as palavras como um todo (DEHAENE, 2012; FRITH, 1985). Ao adentrar esta etapa, na medida que o sujeito se torna hábil na leitura ele será capaz de utilizar tanto a via fonológica como a lexical e esse uso dependerá da sua habilidade e das características das palavras. Isso acontece pois apesar de serem distintas, ambas interagem no processo de leitura. No momento em que se depara com palavras não familiares, esse mesmo leitor precisará utilizar a via fonológica. Essa interação entre ambas as vias durante o processo de leitura não acontece com o leitor iniciante, que ainda não domina a habilidade de reconhecer e manipular as correspondências grafema-fonema, pois esse ainda não construiu seu léxico mental ortográfico que reconhece as palavras lidas automaticamente. Sendo assim, o leitor iniciante utiliza apenas a via fonológica (CORSO; SALLES, 2009; SÁNCHEZ, 2004; ELLIS, 1995; SHARE, 1995).

Visto que além da decodificação existem mais pilares para alcançar a compreensão leitora, aqui assume-se a concepção de que “ler é compreender” (VIANA *et al.*, 2010, p. 3). Os próximos parágrafos tratarão de duas concepções de leitura, que assumem que a leitura vai além decodificação de palavras e requer o desenvolvimento de outras habilidades para que um sujeito possa se tornar um leitor fluente, que compreende o que lê.

Kleiman (2001) apresenta em sua obra uma concepção encontrada na sociedade intitulada de “leitura como decodificação”, que segundo ela é uma visão empobrecedora, pois esse tipo de “leitura” não modifica a visão de mundo do suposto leitor. Um aluno, por exemplo, poderá responder algumas perguntas sobre determinados textos passando os olhos sobre ele e procurando palavras parecidas com a que a questão fornece. Atividades como essas passam por atividades de leitura, quando na verdade não deixam claro se o aluno compreendeu o que leu ou se somente utilizou uma técnica chamada “scanning” ou digitalização, traduzida para o

português, procurando as palavras chaves para responder determinadas perguntas com as mesmas palavras chaves, somente copiando e colando as informações.

Em contrapartida, Kleiman oferece um outro caminho, a concepção que em sua visão seria a ideal, a de “leitura como interlocução”. Interlocução, segundo o Dicio, Dicionário Online de Português, é um diálogo, uma conversa entre duas ou mais pessoas (INTERLOCUÇÃO, 2021)⁶. Acredita-se que esse termo é utilizado porque a autora defende que tanto o texto oral como o escrito são frutos de intencionalidades, por mais que essas intenções sejam diferentes, são falados e escritos por alguém que tem um objetivo implícito na fala ou na escrita. Essa intencionalidade pode ser informar, influenciar e até persuadir, mas, além daquilo que o autor quer informar, quando o leitor decodifica um texto e processa suas informações ele faz de acordo com suas experiências anteriores, construindo e reconstruindo significados (KLEIMAN, 2001). Sendo assim, focando nos textos escritos, quando um leitor lê um texto ele leva consigo seus conhecimentos anteriores para o “diálogo”, para a compreensão, mas mesmo trazendo uma bagagem é preciso estar atento ao que o autor quer passar, aquilo que está explícito e implícito na escrita.

Portanto, esta pesquisa assume a concepção de leitura para além da decodificação, entendendo que ler não é somente decodificar, mas também compreender aquilo que se decodifica, como mostra a concepção de leitura abordada pela VSL (GOUGH; TUMNER, 1986), que conceitua a compreensão oral como fator importante para que a leitura aconteça. Mas, assume-se também que a leitura é interlocução (KLEIMAN, 2001), na qual se considera a vivência de mundo do leitor e as intencionalidades do autor, para que assim aconteça uma leitura com compreensão global daquilo que se lê. Ou seja, utilizou-se ambas visões ou concepções para defender que “ler é compreender” (VIANA *et al.*, 2010, p. 3), mas que essa leitura como compreensão necessita da parte mais técnica da leitura, a decodificação e a compreensão oral, como também precisa da compreensão global do texto, que envolvem diversos componentes de compreensão textual que serão vistos adiante.

COMPREENSÃO COMO INFERÊNCIA

Existem diversas perspectivas que abordam o tema compreensão de leitura. Marcuschi (2008) apresenta dois tipos de paradigmas que se diferem pelos modelos

⁶ [Interlocução - Dicio, Dicionário Online de Português.](#)

teóricos que abordam a compreensão de texto. O primeiro é chamado de “compreensão como decodificação”, que trata a língua como instrumento e o sujeito não participa na construção dos sentidos do texto, considerado, por tanto, um sujeito isolado. Já o segundo paradigma é o de “compreensão como inferência”, que entende a compreensão como processo cognitivo e interativo, sendo uma construção de sentidos que depende das inferências do sujeito. Aqui, a língua é tratada como atividade sócio-interativa e o processo de compreensão é uma construção coletiva, o sujeito não só não decodifica as palavras, mas interage durante o processo de leitura.

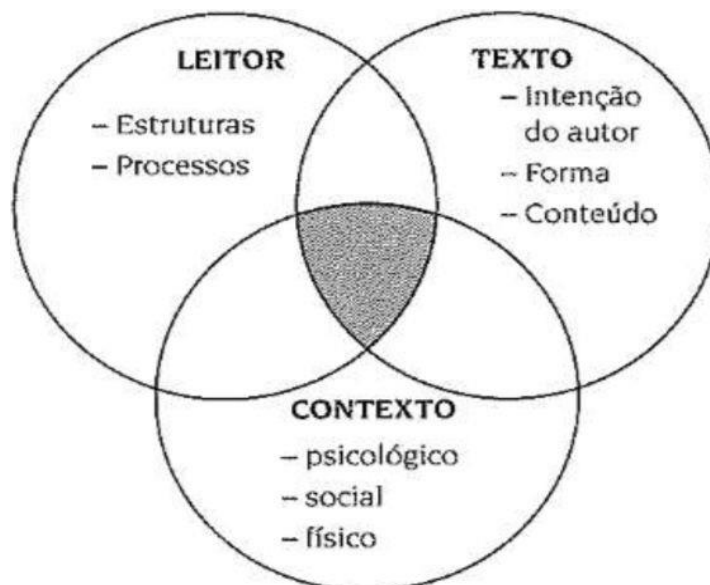
Esta pesquisa assume a concepção de “compreensão como inferência”, pois parte do ponto de vista que a experiência do leitor é importante durante todo o processo de compreensão leitora, interferindo nos seus resultados (MARCUSCHI, 2008). Devido que, para entender um texto é preciso ter conhecimentos prévios sobre ele, sobre o tema e habilidades para criar estratégias de leitura que ajudem a alcançar o sentido do texto (SOLÉ, 1998). O conhecimento prévio do leitor influencia diretamente na sua compreensão, pois é a partir das informações disponíveis no texto e as que o leitor possui conhecimento, que o leitor poderá estabelecer as relações necessárias que gerarão a compreensão textual (BRAZ; GUIMARÃES, 2019). Esse conhecimento anterior, experiência e conhecimento de mundo é indispensável, quanto mais um sujeito tiver, mais fácil será para ele compreender determinados assuntos e temas, além de determinadas linguagens verbais do texto (SIM-SIM, 2007).

Um exemplo sobre os conhecimentos prévios relacionados ao tema, que facilita o entendimento, é o de leitura de textos da área de medicina. Um sujeito que não seja formado na área de saúde, não tenha a prática de ler tais textos, nem de pesquisar sobre os termos utilizados, ao se deparar com uma leitura desse tipo, provavelmente conseguirá o decodificar, porém no final não conseguirá compreender o texto. Os conhecimentos prévios de um leitor formado na área da saúde ou que tenha o costume e a experiência de ler textos similares, irão ajudá-lo a compreender. Ou seja, o conhecimento anterior do leitor o ajudou na compreensão, então quanto mais experiências de mundo, mais fácil será entender textos futuros (SIM-SIM, 2007).

A partir das diferentes perspectivas existentes que abordam o tema, são criados diferentes modelos de compreensão leitora. Esta pesquisa assume como referência teórica o modelo proposto por Giasson em 1993, que contempla variáveis importantes para se pensar na compreensão.

O modelo de compreensão leitora de Giasson (1993) depende de três variáveis que são inseparáveis: leitor, texto e contexto. A figura 1 a seguir resume o modelo citado, demonstrando as diferentes variáveis e os componentes que elas envolvem.

Figura 1 - Modelo de compreensão de leitura abordado por Giasson (1993)



Fonte: Giasson (1993).

A variável "leitor" é a mais complexa dessas, segundo Giasson (1993), pois o leitor aborda as estruturas cognitivas e afetivas e os processos de leitura que permitem que a compreensão do texto aconteça. As estruturas do leitor são características que ele possui, que não dependem das situações que ocorrem na leitura, pois fora do momento da leitura o sujeito possui diversos conhecimentos e interesses que utiliza em diferentes situações e domínios. Essas estruturas podem ser cognitivas, relacionadas com os conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo do leitor. Os conhecimentos sobre a língua são de muita utilidade para a compreensão de um texto e existem quatro deles que a criança adquire naturalmente, sem a necessidade de um ensino explícito de leitura, no seu convívio familiar, sendo eles: os conhecimentos fonológicos (aprende a distinguir os fonemas característicos da linguagem, não dando atenção para os que não fazem parte da língua materna), os sintáticos (aprende a ordem das palavras nas frases, identificando quando uma frase tem ou não sentido), os semânticos (conhecimento do sentido das palavras e relações entre elas) e os pragmáticos (aprende em que tom falar, quando utilizar uma linguagem mais formal etc.). Esse conjunto de conhecimentos sobre a língua oral consente que o leitor

consiga levantar hipóteses referente a relação entre oral e escrito e acerca do sentido do texto. Já os conhecimentos de mundo estão relacionados com as experiências anteriores do leitor. A compreensão não pode acontecer se o sujeito não tiver conhecimentos anteriores para relacionar com as novas informações obtidas durante a leitura atual (GIASSON, 1993).

Ainda na variável “leitor” são abordados os processos da compreensão. Tais processos estão ligados às habilidades necessárias para compreender um texto, desenrolando-se juntamente com as atividades cognitivas no momento da leitura, que acontecem em diferentes níveis, mas simultaneamente. Os processos abordados por Giasson (1993) são: os microprocessos (que servem para que o leitor consiga compreender informações contidas em frases), os processos de integração (que servem para ligar as proposições ou as frases), os macroprocessos (servem para que o leitor compreenda o sentido global do texto), os processos de elaboração (permitem que o leitor vá além do texto, fazendo inferências) e os processos metacognitivos (que gerem a compreensão textual e permitem a adaptação do leitor ao texto e a situação). A figura 2, a seguir, resume os componentes envolvidos na variável “leitor”.

Figura 2 - Variável leitor e seus componentes segundo Giasson (1993)



Fonte: Giasson (1993).

A próxima variável, a “texto” diz respeito ao que será lido, ao material, e nela estão envolvidos três aspectos: a estrutura do texto, o conteúdo e a intenção do autor. A estrutura do texto é o modo como as ideias são organizadas no texto e o conteúdo

diz respeito ao tema, aos conceitos apresentados. O autor faz algumas escolhas durante a escrita, priorizando uma estrutura que faça com que seu texto tenha sentido, considerando o que ele quer transmitir ao leitor. Sendo assim, o texto também contém implicitamente a intenção do autor. Um autor pode querer informar, persuadir ou até distrair o seu leitor, e essa intenção pode estar de acordo, coincidentemente, com o gênero textual envolvido no texto. Porém, o objetivo do texto e o gênero textual empregado não devem ser confundidos um com o outro, tidos como sinônimos, pois é possível que o autor tenha como objetivo, por exemplo, distrair seus leitores, utilizando uma banda desenhada⁷, mas esse gênero também ser escolhido por um autor que quer informar ou persuadir seus leitores (GIASSON, 1993).

Por fim, a variável “contexto” engloba as condições que se encontra o leitor no momento da leitura, incluindo as condições determinadas por ele mesmo ou pelo meio, como por exemplo as que o professor determina aos alunos. Esse contexto pode ser o psicológico, o social e o contexto físico do leitor. O contexto psicológico tem relação com o interesse pela leitura, a motivação do leitor e sua intenção. Sendo a mais importante a intenção do leitor, pois a maneira que esse abordará o texto irá influenciar na sua compreensão. É importante ressaltar que a motivação e o interesse podem ser influenciados pela situação determinada em que se lê ou pelo texto específico que se lê, pois uma pessoa pode ter motivação e interesse pela leitura em geral, mas não estar motivada para ler por causa de uma preocupação ou frustração momentânea. O contexto social refere-se a todas as formas interativas que são produzidas durante a leitura, entre o leitor e o professor ou entre o leitor e seus colegas, como por exemplo leituras em voz alta perante a turma escolar, leituras orientadas ou sem apoio (GIASSON, 1993). Segundo Holmes (1985 *apud* GIASSON, 1993), um estudante que lê um texto em voz alta para a turma terá menos chances de o compreender do que se o fizesse de forma silenciosa, assim como segundo Dansereau (1987 *apud* GIASSON, 1993), os alunos que trabalham em grupo um texto compreendem melhor do que os que trabalham sozinhos. Já o contexto físico abarca as condições materiais que o leitor se encontra no momento da leitura. Tais condições físicas não interferem só na leitura, mas em todas as aprendizagens escolares, como os barulhos ao redor, a temperatura ambiente e qualidade dos materiais utilizados (GIASSON, 1993).

⁷ Banda desenhada é um gênero textual, mais conhecida como Histórias em Quadrinhos.

Sendo assim, o leitor nesse modelo interage no processo de compreensão, criando sentido para o texto ao mesmo tempo em que o texto fornece as informações necessária para isso, podendo ser enquadrado no grande paradigma de Marcuschi (2008), “compreender é inferir”. Além de considerar que a experiência do leitor é importante durante todo o processo de compreensão leitora, o modelo ainda traz outras variáveis importantes durante o processo de aprendizagem e por tais motivos foi escolhido para ser apresentado neste trabalho, colaborando com os pensamentos e defesas sobre compreensão leitora apresentados até o momento.

Com o que foi visto anterior, é possível afirmar que a compreensão leitora não acontece logo após o sujeito aprender a decodificar e que outras habilidades são importantes para que a leitura compreensiva aconteça. Por isso, autores da área defendem que o ensino da compreensão textual deve ser realizado de forma explícita, para que os estudantes consigam acompanhar e aprender como funciona o processo de compreensão na prática (SOLÉ, 1998), e demonstram estratégias que devem ser ensinadas aos leitores para que possam aprender a alcançar a compreensão de forma autônoma, como por exemplo Solé (1998) e Català *et al.* (2001).

Segundo Solé (1998), as estratégias que podem ser ensinadas para os alunos ocorrem em três momentos diferentes, antes, durante e depois da leitura. Para o momento que acontece antes da leitura, a autora descreve diversas estratégias que buscam motivar os alunos, como a utilização de textos não conhecidos, embora a temática deva ser de certa forma familiar para o leitor, e a promoção de práticas de leitura mais motivadoras, como a leitura fragmentada, no qual cada um lê um parágrafo, com a intenção de desafiá-los a participarem. A autora também cita as situações mais reais de leitura como motivadoras, quando a criança, por exemplo, possui certa dúvida e busca respostas em algum livro ou recorre ao cantinho da biblioteca para ler por prazer. Ainda como estratégia que antecede a leitura, Solé indica diferentes objetivos de leitura que são importantes na vida adulta e que por isso podem ser ensinados em sala de aula, como estratégias que permitem o leitor a entender a necessidade, o objetivo, que o faz ler, entre eles: ler para obter informações precisas, ler para seguir instruções, ler para aprender, ler para revisar a sua própria escrita, ler por puro prazer, ler para verificar o que se aprendeu, entre outros objetivos. É importante que os leitores entendam que a leitura pode ter diferentes objetivos e que saibam traçá-los, isso porque os que alcançam sucesso na leitura não leem todo texto da mesma forma, sendo o indicador da sua competência “[...] a possibilidade de

usar as estratégias necessárias para cada caso.” (SOLE, 1998, p. 93). Além disso, é importante ativar os conhecimentos prévios dos leitores sobre o texto e estabelecer com eles previsões, promovendo perguntas pertinentes sobre a leitura, por exemplo. As questões realizadas podem criar expectativa quanto ao assunto do texto, quanto ao gênero textual, ao autor ou até mesmo a instituição responsável pela publicação da obra lida. Ao utilizar tais estratégias que antecedem a leitura, o leitor terá seus conhecimentos prévios ativados, estando preparado para o que está por vir (SOLE, 1998).

No entanto, a maior parte do esforço para compreender e da própria compreensão acontece durante a leitura. Pois é durante a leitura que as hipóteses criadas anteriormente serão confirmadas ou rejeitadas, será realizada a localização das informações principais do texto, serão esclarecidas as palavras desconhecidas, serão feitas conclusões implícitas a partir do texto, mais hipóteses sobre a continuação do enredo serão criadas etc. Todo esse esforço que ocorreu durante a leitura ajuda o leitor a compreender aquilo que está sendo lido e possibilitam a busca por soluções para os problemas encontrados. Durante esta etapa é importante que o leitor participe de um processo de leitura onde consiga ver claramente as “estratégias em ação”. O professor deve mostrar como funciona o processo de interpretação do texto, quais as suas expectativas diante do texto, que perguntas vai formulando para chegar na compreensão, que dúvidas vão surgindo e como consegue chegar numa conclusão do que é essencial tendo em vista seu objetivo. Ou seja, mesmo sendo um processo interno, deve ser ensinado através da prática, para que os estudantes consigam acompanhar e perceber como é realizado o processo de compreensão (SOLE, 1998).

A partir disso, a autora oferece um caminho, a estratégia de leitura compartilhada. Tal atividade é recomendada pois a partir dela é possível ensinar o leitor estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura, como formular previsões sobre aquilo que será lido no texto, formular perguntas, aclarar possíveis dúvidas que restaram e a resumir o texto (PALINCSAR; BROWN, 1984; SOLE, 1998). Na leitura compartilhada os professores e alunos encarregam-se da responsabilidade de organizar a leitura, fazendo perguntas e ouvindo as respostas, formulando previsões sobre o texto, esclarecendo dúvidas que surgem perante o texto e resumindo ideias da leitura, alternando entre professor e aluno o dever de guiar o processo. Essa ideia de atividade é uma opção para começar a ensinar os alunos a

compreenderem durante a leitura, em seguida pode-se propor leituras independentes, utilizando materiais preparados para que os estudantes pratiquem as estratégias que foram utilizadas na leitura compartilhada (SOLÉ, 1998).

Ao finalizar o texto a compreensão ainda não acaba, é possível continuar compreendendo e aprendendo. As estratégias que acontecem após a leitura são a concretização e aprofundamento das estratégias anteriores. Entre as estratégias que podem ser aplicadas depois da leitura estão: a construção da síntese semântica do texto, a utilização de registros escritos para melhorar a compreensão, a troca de impressões sobre o que foi compreendido com os colegas e a avaliação crítica do texto (SOLÉ, 1998).

Solé (1998) sugere o trabalho com resumos de textos, pois a elaboração dessa atividade está ligada as estratégias que são necessárias para identificar a ideia principal de um texto e suas informações secundárias. A autora ainda cita em sua obra Cooper (1990, baseado em BROWN; DAY, 1983 *apud* SOLÉ, 1998), para reafirmar o que ela já tinha mencionado anteriormente, que para o ensino de resumo de parágrafos é necessário ensinar os estudantes a encontrarem o tema de cada parágrafo; ensinar a encontrarem as informações repetidas e triviais para serem descartadas; ensinar como agrupar as ideias e englobá-las; e por fim, ensinar a encontrar frases resumidas que o próprio texto já proporciona e criar suas próprias frases resumidas.

O processo de compreensão leitora é algo complexo e muitos estudos se debruçam para explicar como ele funciona. Assim como Solé desenvolve estratégias de leitura que devem ser ensinadas aos alunos, Català *et al.* (2001) também os fazem, com o objetivo de que os estudantes aprendam na prática e depois consigam realizar de forma autônoma em suas leituras. Mas, enquanto Solé organiza as estratégias em antes, durante e após a leitura, Català *et al.* (2001) organizam as estratégias por componentes cognitivos e metacognitivos que fazem parte do processo de compreensão, isto é, cada grupo de estratégia desenvolvida busca alcançar um componente específico. Sendo assim, as estratégias são semelhantes, mas são organizadas de maneiras diferentes.

Os componentes cognitivos desenvolvidos na obra de Català *et al.* (2001) são a compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial e a compreensão crítica. Enquanto o componente metacognitivo é a metacompreensão. O processo de compreensão acontece de forma simultânea e, por muitas vezes é inseparável, mas

foram divididos em componentes para que pudessem ser estudados, caracterizados e compreendidos.

A compreensão literal é o componente responsável pela compreensão das informações que estão explícitas no texto. Quando o leitor precisa compreender informações que o texto dispõe claramente, é esse o componente ativado. Mas para que o leitor tenha sucesso, é possível que estratégias sejam ensinadas, entre elas (CATALÀ *et al.*, 2001):

- a) distinguir as informações relevantes das secundárias;
- b) saber como encontrar a ideia principal do texto;
- c) identificar relacionamentos de causa-efeito;
- d) seguir instruções;
- e) conseguir reconhecer as sequências de uma ação;
- f) identificar componentes de uma comparação;
- g) reconhecer analogias;
- h) entender palavras com significados múltiplos;
- i) conceder e reconhecer significado dos prefixos e sufixos;
- j) reconhecer/ distinguir sinônimos, antônimos e homófonos;
- k) dominar vocabulário básico que corresponda a idade da faixa etária trabalhada; entre outras estratégias (CATALÀ *et al.*, 2001).

A reorganização possui o objetivo de reordenar as informações do texto para que a compreensão fique mais fácil. O resumo, os mapas mentais e esquemas, que possuem o objetivo de sintetizar a leitura, são ótimos exemplos de atividades que trabalham o componente de reorganização. As estratégias que podem ser ensinadas para alcançar esse componente são (CATALÀ *et al.*, 2001):

- a) suprimir informações redundantes e/ou triviais;
- b) incluir ideias em conceitos inclusivos;
- c) reorganizar as informações pensando em determinados objetivos;
- d) fazer resumos hierarquicamente;
- e) classificar segundo os critérios estabelecidos;
- f) deduzir os critérios utilizados em uma classificação;
- g) criar uma reestruturação de texto, esquematizando-o;
- h) interpretar esquemas;
- i) definir títulos que alcancem o sentido do texto;
- j) dividir um texto em partes relevantes;

- k) encontrar subtítulos para as partes relevantes que foram divididas;
- l) reordenar, modificando os critérios que podem ser temporais, causais, hierárquicos, entre outras estratégias (CATALÀ *et al.*, 2001).

A compreensão inferencial é ativada quando os conhecimentos anteriores do leitor são acionados para que ele compreenda informações implícitas, permitindo a criação de suposições perante o texto e a chegada a conclusões ao continuar lendo. As estratégias a serem ensinadas são (CATALÀ *et al.*, 2001):

- a) prever alguns resultados;
- b) inferir o significado de palavras não familiares;
- c) inferir determinados efeitos previsíveis para determinadas causas;
- d) perceber a causa de alguns efeitos;
- e) exercer inferências de sequências lógicas;
- f) entender o significado de frases mais complexas a partir do contexto;
- g) conseguir interpretar a linguagem figurada com exatidão;
- h) reconstruir um texto modificando elementos situações, personagens, caráter, entre outros;
- i) antecipar um final diferente para o texto, entre outras estratégias (CATALÀ *et al.*, 2001).

A compreensão crítica é a responsável pela formação crítica, os julgamentos e opiniões que o leitor conclui a partir do texto. As estratégias que podem ser ensinadas para trabalhar esse componente são (CATALÀ *et al.*, 2001):

- a) julgar um texto pelo ponto de vista pessoal;
- b) saber distinguir fatos de opiniões;
- c) promover julgamentos contra comportamentos;
- d) expor as reações causadas por determinado texto;
- e) analisar a intenção do autor, entre outras estratégias (CATALÀ *et al.*, 2001).

Por fim, mas não menos importante, a metacompreensão é a capacidade do leitor de reconhecer seus próprios mecanismos para alcançar o sentido de um texto. As estratégias que podem ser ensinadas são (CATALÀ *et al.*, 2001):

- a) ensinar a reler os parágrafos quando estiverem com dificuldades para entender, assim continuarão lendo o texto e encontrarão o significado mais adequado; trocar o significado de algumas palavras desconhecidas pelas mais conhecidas e imaginar o conteúdo através de imagens mentais que possam aproximar a compreensão delas;

- b) ensinar a continuar a leitura, buscando encontrar o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto;
- c) ensinar a formular hipóteses que serão confirmadas ou não adiante;
- d) ensinar a inferir aspectos da leitura a partir de pequenos detalhes;
- e) ensinar a criarem gráficos que descrevem as situações;
- f) ensinar a darem importância aos gráficos indicadores no texto, que podem destacar a relevância que o autor quis mostrar de algum aspecto;
- g) ensinar a anotarem palavras, termos ou expressões desconhecidas que não foram entendidas mesmo seguindo as instruções, elas poderão ser solucionadas através de outros meios, como a consulta em outros livros;
- h) ensinar a saberem que possuem recursos para retomar o fio da meada quando a leitura se tornar desinteressante (CATALÀ *et al.*, 2001).

Essas estratégias, assim com as estratégias de Solé (1998), são estratégias que podem ser ensinadas para que os alunos aprendam a compreender o que leem. Além disso, a autora descreve que as estratégias a serem ensinadas devem permitir que os estudantes planejem a atividade geral de leitura e até sua localização, se referindo a motivação e disponibilidade frente ao texto. Dessa forma será mais fácil comprovar, revisar e ter o controle daquilo que se lê e as tomadas de decisões diante dos objetivos traçados serão adequadas. Sendo possível demonstrar para as crianças e/ou adultos que há maneiras de compreender um texto, que a leitura pode ser interessante, pois “[...] com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante” (SOLÉ, 1998, p. 92).

As estratégias de Solé (1998) serão utilizadas nesta pesquisa para analisar as seções primárias e seções secundárias dos livros didáticos. Sendo assim, será identificado se as seções que trabalham a leitura nos livros didáticos desenvolvem as estratégias que antecedem o texto, estratégias que estão localizadas durante o texto e estratégias que acontecem após o texto. Justamente pelas estratégias de Solé serem organizadas em momentos da leitura.

Enquanto o parâmetro de Català *et al.* (2001) será utilizado para a classificação dos componentes envolvidos nas questões de algumas das seções primárias ou seções secundárias dos livros didáticos que trabalham a compreensão leitora, uma vez que tais componentes se referem aos processos cognitivos e metacognitivos que fazem parte do processo de compreensão.

Por fim, é preciso esclarecer as motivações que fizeram escolher ambos os parâmetros para a análise dos livros didáticos. Ao observar as teorias descritas anteriormente é possível encontrar semelhanças, pois ambas as autoras abordam estratégias de leitura que possuem o objetivo de ajudar o leitor a compreender textos, se diferenciando pela forma com que as organizam. Català *et al.* (2001) organizam as estratégias de leitura por componentes envolvidos no processo de compreensão e Solé organiza por etapas da leitura, que acontecem antes, durante e após essa.

Por conta dessas semelhanças, a pesquisadora decidiu em um primeiro momento utilizar Català *et al.* (2001), pela aproximação com a metodologia, visto que já utilizou anteriormente tal parâmetro em Fraga (2020). Como Català *et al.* são autoras internacionais, não muito difundidas ainda no Brasil, achou-se relevante utilizar Solé (1998), por ser uma autora, que apesar de ser espanhola, tem sido bastante discutida nas pesquisas brasileiras, inclusive sendo encontrada nos artigos levantados como fundamentação teórica para esta pesquisa, de Alburquerque e Cruz (2015), e Souza, Silva e Ariosi (2016)

3.3 A COMPREENSÃO LEITORA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao observar qualquer LD de LP e até dos outros componentes curriculares percebe-se que a compreensão leitora é um tema presente em todos os diferentes materiais, independentemente das fundamentações teóricas seguidas pelos autores dos livros. As pesquisas recentes não vêm questionando se a compreensão leitora é um tema abordado nos materiais, pois é fatídico que ele é, mas sim qual o tipo de compreensão leitora apresentada neles, se a forma que os autores tratam a compreensão leitora oportuniza que os leitores aprendam a compreender um texto de forma eficaz.

Apesar de vários trabalhos recentes discutirem tais pontos, optou-se por trazer neste capítulo as teorias de alguns trabalhos de Marcuschi, pois acredita-se que serão úteis no momento das análises dos instrumentos de pesquisa. Independentemente de serem pesquisas realizadas entre 1996 e 1999, os resultados encontrados são atuais, baseando-se na experiência em análise de livros didáticos da autora desta pesquisa⁸.

⁸ A primeira análise em livros didáticos realizada pela autora aparece em Fraga (2020).

Em meados de 1996 até 1999, Marcuschi começou a analisar as atividades nomeadas de compreensão, interpretação, entendimento do texto, ou algo parecido, dos livros de LP, procurando identificar se tais atividade realmente eram de compreensão leitora. Ao finalizar as análises concluiu que as atividades não passavam de “atividades de cópiação” e imaginando os melhores cenários, prestariam como exercícios de caligrafia, quando na verdade deveriam estimular a reflexão crítica acerca do assunto do texto (MARCUSCHI, 2008).

A partir desses achados, Marcuschi (2008) identificou quatro tipos de problemas encontrados nos manuais, que não tem ligação com a ausência do tema compreensão, já que os manuais inserem fartos exercícios intitulados como tal, mas sim a natureza deles.

O primeiro problema é que a compreensão é entendida erroneamente, vista pelos autores de livros didáticos na maioria das vezes, como um exercício de decodificação de algo escrito no texto. Para compreender um texto, nesse caso, é necessário apenas identificar e extrair informações. O segundo problema é que as questões intituladas como de compreensão são misturadas com diversos tipos de questões, como questões formais. O terceiro está ligado ao fato de que os exercícios, algumas vezes, nada tem a ver com o texto, são perguntas subjetivas que podem ser respondidas com qualquer dado. Por fim, o quarto problema encontrado é que as atividades de compreensão raramente proporcionam uma reflexão crítica sobre o texto, permitindo a construção dos sentidos, reforçando a ideia de que ler é identificar e extrair informações literais. Esses problemas demonstram a falta de entendimento do que é a compreensão textual, dos tipos de exercícios que devem ser feitos para treiná-la. Além disso, demonstram, principalmente, a falta de clareza quanto aos processos para se compreender um texto. (MARCUSCHI, 2008).

Ainda sobre tais análises, Marcuschi detectou que a maioria dos livros trabalham, no geral, a compreensão através de perguntas e respostas objetivas, que se resumem em “o quê, quem, quando, onde, qual, como e para quê?”. Ou então, as atividades solicitam que sigam instruções que demandam copiar, retirar, completar, ligar, citar, transcrever, reescrever e identificar informações do texto. Tais atividades não são inúteis, mas não são consideradas atividades de compreensão leitora, segundo Marcuschi (2008).

Além desses tipos de questões, Marcuschi (2008) também alerta que muitos livros didáticos utilizam questões formais denominando-as como de compreensão

leitora. As atividades de cunho formais são importantes em outros contextos do ensino, não ensinam o leitor a compreender o texto, no máximo demonstram a falta de entendimento acerca do assunto. Tais atividades, consideradas pelo autor como formais, questionam sobre o título do texto, a quantidade de versos e parágrafos do texto, em quais parágrafos aconteceram determinadas ações, entre outras semelhantes.

A partir desses achados, em 1999 Marcuschi criou uma tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de LP dos anos 1980-1990. Segundo essa tipologia, as questões encontradas nos livros didáticos se dividem em (MARCUSCHI, 2008):

- a) a cor do cavalo branco de Napoleão;
- b) cópias;
- c) objetivas;
- d) globais;
- e) subjetivas;
- f) vale-tudo;
- g) impossíveis
- h) metalinguísticas (MARCUSCHI, 2008).

A cor do cavalo branco de Napoleão se refere as questões que para serem respondidas faz-se necessário apenas ler a própria pergunta. Um exemplo disso é a questão “qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”. As questões de cópias pedem que se copie, retire do texto, complete ou transcreva informações, sendo consideradas pelo autor atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. As objetivas questionam sobre o conteúdo do texto, são atividades de decodificação, as respostas estão centradas, explícitas no texto. As questões de cunho inferencial são mais complexas, pois para serem respondidas precisam de conhecimentos anteriores à leitura, como pessoais, enciclopédicos, contextuais e análise crítica para buscar as respostas. As globais necessitam de processos inferenciais mais complexos, compreende o texto como um todo. As subjetivas consideram a parte superficial do texto, onde a resposta fica por conta do aluno, através da sua opinião, do seu ponto de vista. As questões de vale-tudo vêm o texto como pretexto, admitem qualquer resposta. As impossíveis exigem conhecimentos externos, que só podem ser respondidas através de conhecimentos enciclopédicos. Por fim, as metalinguísticas são as que questionam sobre conhecimentos formais, que na maioria dos casos tem

ligação com a estrutura do léxico ou do texto, como por exemplo qual o título do texto, quantos parágrafos o texto possui, entre outras dessa espécie (MARCUSCHI, 2008).

É possível observar que a tipologia criada por Marcuschi é bem detalhada e possui algumas diferenças se comparadas com os parâmetros de Català *et al.* (2001). Não é possível detalhar todas elas neste momento, mas, como exemplo, uma delas se faz presente quando é falado sobre as atividades de cópia. Para Marcuschi (2008), as questões de cópias não são questões de compreensão textual, mas para Català *et al.* (2001) localizar informações explícitas no texto faz parte do processo de compreensão literal. Essa utilização das questões de cópias se torna um problema quando os livros didáticos utilizam apenas esse processo como sendo todo o processo cognitivo e metacognitivo de compreensão e utilizam questões de cópias sem algum objetivo específico, como levar através das próximas perguntas uma reflexão acerca do que foi pedido para copiar. Quando na verdade acredita-se que a compreensão acontece a partir do exercício de diversos processos cognitivos e metacognitivos, como o literal, o inferencial, a reorganização e a metacompreensão (CATALÀ *et al.*, 2001), como já visto nos últimos capítulos desta pesquisa.

Apesar das diferenças encontradas entre os autores, essa fundamentação teórica serviu de inspiração para autora, pois há uma certa curiosidade em descobrir as mudanças que ocorreram ao longo dos anos nos livros didáticos, quanto ao assunto compreensão leitora.

Até este momento, a fundamentação teórica desta pesquisa tratou sobre a importância da leitura, do ensino explícito de compreensão leitora e expôs o paradigma e o modelo de compreensão que este trabalho assume. Além disso, abordou as estratégias que podem ser ensinadas aos estudantes para que consigam compreender melhor, os componentes cognitivos e metacognitivos envolvidos no processo e discutiu sobre a compreensão leitora nos livros didáticos. A seguir, encontra-se a seção secundária o “A compreensão leitora na BNCC”, que expõe a investigação realizada no documento normativo, com o intuito de cumprir um dos objetivos específicos delimitados. Após essa seção secundária, este capítulo acaba, dando início ao capítulo “Metodologia”, que abordará como as teorias aqui desenvolvidas serão utilizadas como parâmetros metodológicos.

3.4 A COMPREENSÃO LEITORA NA BNCC

Para alcançar o terceiro e o quarto objetivo específico proposto nesta pesquisa, o de verificar o que a BNCC normatiza para o ensino da compreensão leitora e relacionar essas normas com as estratégias e questões de compreensão encontradas nos livros didáticos analisados, ou seja, os resultados da pesquisa, em primeiro lugar foi necessário realizar uma leitura investigativa na BNCC.

Sendo assim, este capítulo possui o objetivo de expor aquilo que a BNCC normatiza para o ensino de compreensão leitora no âmbito do componente curricular de LP, proposto no documento como uma das áreas de Linguagens da Etapa do EF, relacionando os achados com os parâmetros metodológicos desta pesquisa, para que no momento das discussões das análises dos livros didáticos seja possível relacionar as normatizações com as estratégias leitoras e questões de compreensão leitora encontradas nos materiais, segundo o parâmetro de Català *et al.* (2001) e Solé (1998).

É importante ressaltar que a BNCC é um documento de cunho normativo que utiliza como referência apenas documentos orientadores e/ou norteadores, não deixando explícito outros tipos de referências bibliográficas. Por tanto, a investigação realizada buscou relacionar os achados do documento com os autores que são parâmetros para a análise dos livros didáticos, buscando semelhanças e diferenças, já que a BNCC alinha os livros didáticos e o parâmetro de Català *et al.* (2001) e Solé (1998) são os utilizados na análise desses materiais.

Outro ponto a ser destacado é que, apesar dos livros didáticos estarem alinhados com a BNCC, os instrumentos aqui analisados foram produzidos no ano de 2017, sendo escritos anteriormente, e portanto estão alinhados com a segunda versão do documento, a de 2016. As versões, a segunda versão e a versão final, se comparadas, não possuem grandes diferenças, mas alguns pontos são melhorados na versão final de 2017. No que diz respeito ao que será tratado na análise, ao observar ambas as versões foi possível perceber a alteração em um dos eixos, que na versão atual não existe mais. Esse eixo é o “Eixo Educação literária” (BRASIL, 2016), que agora está contemplado dentro do “Eixo Leitura” (BRASIL, 2017b). As demais alterações observadas foram consideradas melhorias, como por exemplo as competências que possuem o mesmo foco, mas tornam-se mais detalhadas na versão final de 2017.

Sendo assim, ao realizar a leitura investigativa no componente foco desta análise, o de LP, identificou-se que o seu objetivo é proporcionar experiências que cooperem com a ampliação dos letramentos, possibilitando uma participação

significativa e crítica em diferentes práticas sociais formadas pelas linguagens (como a oral e a escrita). Tal componente assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem⁹, mesmo que não cite as referências para isso, e considera as práticas contemporâneas de linguagem. Segundo a BNCC, os conhecimentos trabalhados devem ser realizados de forma que favoreça o desenvolvimento das capacidades leitoras, de produção e tratamento das linguagens, que devem trabalhar a ampliação das práticas dos diferentes campos de atividades humanas. O desafio que o documento normativo descreve nesse componente é o de contemplar a cultura digital, diferentes letramentos e diferentes linguagens na sala de aula, já que atualmente as práticas de linguagem contemporânea além de abrangerem novos gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos, abrangem novas formas de produzir, configurar, replicar, interagir e disponibilizar. Com isso, a demanda escolar torna-se a de contemplar essas práticas de linguagem e produções de forma crítica com a intenção de atender as demandas sociais e alimentar os debates que envolvem tais usos e práticas (BRASIL, 2017b).

O componente de LP na BNCC considera diferentes eixos de integração, sendo eles: “Eixo Leitura”, “Eixo da Produção de Textos”, “Eixo da Oralidade” e “Eixo da Análise Linguística/Semiótica”, eixos já considerados em documentos curriculares da Área, que correspondem às práticas de linguagem: “Leitura/escuta”, “Produção (escrita e multissemiótica)”, “Oralidade” e “Análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017b). O trabalho com a compreensão leitora em textos escritos é abordado especialmente no “Eixo Leitura”, que é correspondente da prática de linguagem “Leitura/escuta”, e por isso esse é o eixo abordado nos próximos parágrafos.

O “Eixo Leitura” descreve, no contexto da BNCC, a leitura de uma forma mais ampla, não se referindo apenas ao texto escrito, mas também a fotos, pinturas, textos escritos, que são as imagens estáticas, imagens em movimentos, como os filmes e vídeos e aos sons, que são as músicas. Esse eixo compreende as práticas de linguagem que derivam do encontro entre leitor, ouvinte e espectador com os textos (escritos, orais ou multissemióticos) e suas interpretações. Tais práticas de linguagem devem ser realizadas por gêneros discursivos que estão presentes em cinco campos sociais de atuação, com a intenção de contemplar as dimensões formativas de uso da

⁹ A perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem é uma teoria criada por Bakhtin (CÍRCULO DE BAKHTIN) que entende a língua como um encontro entre pessoas, ou seja, a linguagem acontece por meio de interação social, através de práticas discursivas.

linguagem que circulam na escola e fora dela, criando oportunidades, como, por exemplo, o exercício da cidadania, segundo a BNCC (BRASIL, 2017b). Os campos contemplados são: campo da vida cotidiana (somente nos AI), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2017b).

Além disso, o documento defende que o “Eixo Leitura”, correspondente as práticas de linguagem de “Leitura/escuta”, permite que os educadores pensem em um planejamento de aula que contemple diferentes usos e reflexões sobre a língua. Sendo assim, através de um quadro sem título na página 72, a BNCC prescreve que o tratamento das práticas leitoras compreende sete dimensões que estão inter-relacionadas à 29 práticas de uso e reflexão em todos os campos de atuação. Essas práticas de uso e reflexão servem para que os profissionais da educação possam planejar suas aulas ao longo do EF, não de forma genérica, mas através de um contexto e de forma com que a demanda cognitiva aumente progressivamente ao longo dos anos escolares. As sete dimensões citadas são: 1) Produção, recepção e circulação dos textos; 2) Dialogia e relações entre os textos; 3) Reconstrução das textualidades; 4) Temáticas; 5) Efeitos de sentido; 6) Estratégias de leitura; 7) Adesão às práticas de leitura (interesse e motivação) (BRASIL, 2017b).

A partir da dimensão 3 é possível relacionar algumas das práticas com os componentes de compreensão leitora de Català *et al.* (2001) e e/ou estratégias leitoras Solé (1998) componentes de compreensão leitora e/ou estratégias leitoras.

A dimensão 3 é a “Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre partes do texto” (BRASIL, 2017b, p. 73). São três as práticas de uso e reflexão propostas nesta dimensão no quadro sem título na página 72 da BNCC, sendo elas: o estabelecimento das relações entre as diferentes partes dos textos; o estabelecimento das variadas relações lógico-discursivas; e eger e hierarquizar informações, considerando a produção e recepção de cada texto (BRASIL, 2017b).

Tais práticas, podem ser relacionadas com quatro dos cinco componentes de compreensão leitora que Català *et al.* (2001) chamam componente de compreensão literal, a reorganização, a compreensão inferencial e compreensão crítica. A primeira prática, o estabelecimento entre as partes do texto (BRASIL, 2017b), pode ser relacionada com o componente de compreensão literal, já que ao trabalhar a identificação das repetições, substituições e elementos coesivos, acabasse

reforçando informações literais do texto que cooperam com a progressão temática e a continuidade do texto, operacionalizações que fazem parte da compreensão literal (CATALÀ *et al.*, 2001). A segunda, o estabelecimento variado das relações lógico-discursivas, como por exemplo relacionar, identificar ou/e distinguir fatos de opinião, causa e efeito, problemas e soluções etc. (BRASIL, 2017b), pode ser relacionado tanto ao componente de compreensão literal, como ao de compreensão crítica, pois uma das estratégias que podem ser ensinadas para que as crianças alcancem a compreensão literal é percepção das relações causa-efeito e para a compreensão crítica é a análise do conteúdo do texto e distinção de fatos e opiniões (CATALÀ *et al.*, 2001). Por fim, a terceira prática, selecionar e hierarquizar informações (BRASIL, 2017b), pode ser relacionada ao componente de reorganização, já que o objetivo desse componente é justamente a sistematização, esquematização ou até o resumo das informações encontradas em um determinado texto. Para isso, pode-se ensinar a suprimir informações triviais ou redundantes, elaborar resumos hierarquizados, reorganizar as informações com base nos objetivos propostos, entre outros (CATALÀ *et al.*, 2001).

A quarta e próxima dimensão é a “Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” (BRASIL, 2017b, p. 73). A prática tratada nessa dimensão, a reflexão crítica e posicionamento sobre a veracidade das informações, os fatos, as temáticas e as questões que possam soar de forma controversas que estão nos textos lidos (BRASIL, 2017b), pode ser relacionado ao componente de compreensão crítica. Isso porque para alcançar a compreensão crítica é necessário ensinar os estudantes a emitir opiniões diante de determinados comportamentos, além de analisar o conteúdo do texto e distinguir fatos e opiniões, como citado anteriormente (CATALÀ *et al.*, 2001).

A quinta dimensão é a “Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2017b, p. 73). As práticas propostas nesta dimensão são a identificação implícita dos efeitos de sentidos que ocorrem a partir de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação, da escolha de palavras ou expressões e até na identificação das ironias e do humor; a identificação e análise dos efeitos de sentido a partir da formatação das imagens; e a identificação e análise dos efeitos de sentido dos timbres, pausas, ritmos, entre outros (BRASIL, 2017b). A primeira pode ser relacionada ao componente de compreensão inferencial, já que umas das

estratégias que pode ser ensinada para alcançar tal componente é o ensino da interpretação correta de linguagens figurativas (CATALÀ *et al.*, 2001). As outras duas práticas, apesar de poderem ser relacionadas também ao processo de compreensão inferencial, estão mais ligadas a compreensão de imagens e compreensão oral dos textos e não da compreensão textual propriamente dita, que é o foco da análise realizada aqui. Isso ocorre porque a BNCC entende a leitura num sentido mais amplo, considerando a leitura de imagens, de textos orais, entre outros (BRASIL, 2017b), diferente dos autores trabalhados nesta pesquisa, que possuem teorias que estudam a compreensão de textos escritos, como Català *et al.* (2001).

A sexta dimensão é chamada de “Estratégias e procedimentos de leitura” (BRASIL, 2017b, p. 74) e possui 13 práticas de uso e reflexão. Apesar do documento não referenciar autores como base, é possível fazer analogia a Solé (1998), através das suas estratégias de leitura. As estratégias de leitura que a BNCC (BRASIL, 2017b) normatiza e que podem ser relacionadas as de Solé (1998) para o momento anterior à leitura são: selecionar quais os procedimentos de leitura que serão utilizados de acordo com os interesses e objetivos proposto, visando o gênero (para Solé é importante planejar a tarefa de leitura); considerar os objetivos de leitura (também citado por Solé como estratégia); relacionar o texto com os conhecimentos prévios (orientado por Solé como estratégia anterior ao texto); e estabelecer hipóteses, expectativas antes do texto, através do gênero, tema, imagens etc. (Solé orienta a criação de expectativas quanto aos elementos paratextuais).

As demais práticas de uso e reflexão podem ser associadas as estratégias de leitura, de Solé (1998), que acontecem durante e após a leitura. Isso porque, após a leitura essas mesmas estratégias, que antes serviam para contribuir com a elaboração da compreensão leitora durante a leitura, agora servem para concretizar a compreensão já obtida (SOLE, 1998). Sendo assim, as habilidades encontradas no documento e relacionadas com Solé (1998), encontradas no quadro da página 72 da BNCC, são: a localização ou recuperação de informação; a inferência ou dedução de informações que estão implícitas no texto; a inferência de palavras ou expressões desconhecidas através do contexto semântico ou linguístico; a identificação ou seleção do vocábulo ou expressão mais adequada segundo o contexto de ocorrência; o aprendizado dos sentidos globais do texto; o reconhecimento ou a inferência do tema; a articulação do verbal com outras linguagens, como vídeos e fotografias, entendendo a complementaridade ou não entre o verbal e as demais linguagens;

buscar, selecionar, analisar, usar e tratar informações, dependendo dos objetivos; e utilizar a não linearidade da leitura de hipertextos e o manejo de várias janelas, observando os objetivos da leitura (BRASIL, 2017b).

Com isso, percebe-se que nessa dimensão não puderam ser relacionadas algumas outras estratégias abordadas por Solé (1998) que acontecem durante e após a leitura, como: a estratégia de leitura compartilhada ou independente, o ensino do encontro da ideia principal do texto, o ensino dos resumos e o ensino da formulação de perguntas e respostas. Tais estratégias, caso contempladas, poderiam ser utilizadas para auxiliar os estudantes a desenvolverem as práticas citadas pela própria dimensão. O ensino de resumo de textos, por exemplo, permite que o leitor encontre os temas por parágrafos, resultando na descoberta do tema geral do texto (COOPER, 1990, baseado em BROWN; DAY, 1983, *apud* SOLÉ, 1998).

Quanto aos componentes de compreensão leitora de Català *et al.* (2001), ainda focando na sexta dimensão, foram encontradas semelhanças das práticas de uso e reflexão com os componentes de compreensão literal, compreensão inferencial e reorganização, podendo assim relacioná-los.

As práticas de uso e reflexão relacionadas ao componente de compreensão literal foram a localização e recuperação de informações do texto e o aprendizado dos sentidos globais do texto (BRASIL, 2017b), pois tais práticas evidenciam o trabalho das informações explícitas do texto, se enquadrando nas operacionalizações que fazem parte do processo literal, segundo Català *et al.* (2001). Quanto as práticas relacionadas ao componente de compreensão inferencial (CATALÀ *et al.*, 2001), encontram-se o estabelecimento entre os conhecimentos prévios do leitor e o texto; a inferência de informações que estão implícitas; a inferência de palavras ou expressões pelo contexto semântico ou linguístico; a identificação ou seleção do vocábulo ou expressão mais adequada segundo o contexto de ocorrência; e a inferência do tema proposto (BRASIL, 2017b). Por fim, a prática relacionada ao componente reorganização (CATALÀ *et al.*, 2001) é a de buscar, selecionar e/ou utilizar as informações diante dos objetivos propostos (BRASIL, 2017b).

A articulação verbal com outras linguagens e o manejo da não linearidade da leitura de hipertextos, práticas de uso e reflexão encontradas ainda na dimensão “Estratégias e procedimento de leitura” (BRASIL, 2017b), não foram relacionadas pela autora desta pesquisa com as estratégias de leitura de Solé (1998) ou com os componentes de compreensão de Català *et al.* (2001).

Por fim, a última dimensão trabalhada pelo quadro sem título da página 72 da BNCC é a “Adesão às práticas de leitura” e possui duas práticas de uso e reflexão que são: a demonstração de interesse pela leitura de livros de literatura, de textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos; e a receptividade aos textos que representem desafios as suas possibilidades atuais e as experiências anteriores à leitura (BRASIL, 2017b). Tal dimensão pode ser relacionada com a estratégia de motivação que Solé (1998) propõe. A diferença entre a estratégia sugerida por Solé e o que é descrito na BNCC é o momento da leitura, já que o quadro aborda essa prática na última dimensão e Solé (1998) sugere que a motivação ocorra antes da leitura.

Em seguida, o documento apresenta, para os AIEF, práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades através de quadros que se dividem em 1º ao 5º ano, 1º e 2º anos e 3º ao 5º ano. Resumindo, as práticas de linguagem focam em um grupo de conteúdos, que são os objetos de conhecimento. Esses objetos de conhecimento são trabalhados através de habilidades. Tais habilidades, segundo a BNCC (BRASIL, 2017b), se mobilizadas com sucesso, propiciarão aos estudantes adquirirem competências específicas.

Ao analisar os termos habilidades, competências e objetos de conhecimento, que aparecem nos quadros citados no parágrafo anterior, é possível inferir, que no contexto da BNCC, as habilidades são as aprendizagens em si, o saber fazer, aquilo que se aprende no final, diferentemente das competências, que são os alvos estabelecidos, a mobilização de saberes relacionados. Então, primeiramente é necessário aprender as habilidades para alcançar as competências. Cada habilidade estabelecida pela BNCC está relacionada a um objeto de conhecimento, que em outras palavras são os conteúdos trabalhados. Esses objetos de conhecimento estão agrupados em unidades temáticas, que são os conjuntos de conteúdo de uma mesma temática, ou práticas de linguagem. Para os AIEF, os quadros são organizados por práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, como citado no parágrafo anterior, e não por unidades temáticas. Além disso, os quadros se dividem por campos de atuação, sendo eles o campo da vida cotidiana, o campo artístico-literário, o campo das práticas de estudo e pesquisa e o campo da vida pública (BRASIL, 2017b).

Sendo assim, o primeiro quadro encontrado é de Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano. A primeira parte do quadro trabalha as práticas de linguagem que atuam em todos os campos de atuação. Já a segunda parte do quadro determina o campo

artístico literário, que é o campo de atuação que se faz presente em situações de leitura, fruição e produção de textos artísticos e literários, representando a diversidade cultural e linguística. Esse quadro possui as práticas de linguagem, objeto de conhecimento e habilidades em comum para todos os anos citados (BRASIL, 2017b).

Observando a prática “Leitura/escuta”, foco neste momento, e nos objetos de conhecimento que tratam a compreensão leitora e/ou estratégias de leitura, foram encontradas habilidades dentro do objeto de conhecimento “Estratégias de leitura”, que podem ser relacionadas aos componentes de Català *et al.* (2001) e com as estratégias de Solé (1998). Esse objeto do conhecimento descreve as habilidades de localização e seleção de informações explícitas no texto (BRASIL, 2017b), que pode ser relacionada ao que Català *et al.* (2001) chamam de compreensão literal. Além dessas habilidades, esse mesmo objeto de conhecimento expõe o estabelecimento de expectativas frente ao texto que se vai ler e a confirmação das antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura dos textos (BRASIL, 2017b), que podem ser relacionadas com as estratégias de Solé (1998) que acontecem antes das leituras e ao longo delas.

Além disso, são encontrados outros objetos de conhecimentos na prática de linguagem “Leitura/escuta” como reconstrução das condições de produção e recepção dos textos, formação do leitor literário, leitura colaborativa e autônoma, apreciação estética/estilo e formação do leitor literário/leitura semiótica. Porém, tais objetos de conhecimento trabalham habilidades, que vão além do ensinar as estratégias de leitura, focando no pós leitura, aquilo que o estudante será capaz de aprender após compreender de fato o assunto do texto ou/e estar habituado com as atividades de leitura, como a identificação da função social que cada texto e gênero propõe e a leitura autônoma de textos de maior porte, por isso não foram aprofundados na análise (BRASIL, 2017b).

O segundo quadro, o de Língua Portuguesa – 1º e 2º anos, não será abordado pois não abrange o 4.º ano que é o foco desta análise. Por tanto, o terceiro e último quadro, o de Língua Portuguesa – 3º ao 5º ano é dividido em todos os campos de atuação, o campo da vida cotidiana (referente situações de leitura em atividades vivenciadas no cotidiano), campo da vida pública (referente a ampliação da participação social, como o debate de ideias e a atuação política e social), campo das práticas de estudo e pesquisa (aprendizagens dos contextos intraescolar e extraescolar) e campo artístico-literário (já explicado anteriormente). Diferente do

primeiro quadro, esse quadro possui habilidades comuns para todos os anos e habilidades únicas estabelecidas especificamente para o 3.º, 4.º e 5º ano. Ao analisar a parte do 4.º ano, focando nos objetos de conhecimento “Compreensão”, “Estratégias de leitura” e “Compreensão em leitura”, foram encontradas habilidades que trabalham a identificação da ideia central do texto, a inferência de informações explícitas e implícitas nos textos lidos, a inferência do sentido de expressões ou até mesmo palavras desconhecidas a partir do contexto, a habilidade de distinguir fatos de opiniões (BRASIL, 2017b), habilidades que podem ser relacionadas aos componentes de compreensão literal, compreensão inferencial e compreensão crítica de Català *et al.* (2001).

Além das habilidades citadas no parágrafo anterior, são encontrados outros objetos de conhecimentos na prática “Leitura/escuta”, como decodificação/fluência de leitura, formação do leitor, pesquisa e imagens analíticas em textos, que assim como aconteceu no primeiro quadro, não foram aprofundadas, pois trabalham além do que esta pesquisa se propõe (BRASIL, 2017b).

Sendo assim, a parte do documento destinada ao componente curricular de LP, dos AIEF termina. A partir dos achados descritos nos parágrafos anteriores, é possível afirmar que o tema compreensão faz parte das normatizações propostas no documento, pois foram identificadas diversas práticas de uso e reflexão, além de habilidades, que se destinam ao ensino da compreensão. Além do mais, conclui-se que foi possível fazer relação entre os achados com os parâmetros utilizados nesta pesquisa, mesmo que os autores utilizados não sejam referências para o documento.

A partir dos achados observados nos parágrafos anteriores, o capítulo 6 desta pesquisa, que apresenta e discute os resultados, relaciona essas normas com as estratégias e questões de compreensão encontradas nos livros didáticos analisados, cumprindo o quarto objetivo específico.

O capítulo adiante, de número 4, apresenta toda a metodologia envolvida neste trabalho, desde as escolhas dos parâmetros e instrumentos de pesquisas, até a realização das análises.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa debruçou-se sobre documentos como a BNCC e livros didáticos de LP, aqui considerados como documentos históricos e culturais, pois segundo Choppin (2001) esses tipos de livros são produtos de grupos sociais, que demonstram um contexto histórico e geográfico de determinada sociedade. Portanto, com base nos seus procedimentos técnicos, esta pesquisa está classificada como documental, pois exige a obtenção e análise dos dados, sendo feita a partir da observância dos objetivos propostos (GIL, 1991). A natureza da pesquisa foi definida como pura ou básica, que segundo Gil (2008) tem como preocupação fundamental o progresso científico, sem focar diretamente nas aplicações ou consequências da prática. Do ponto de vista dos seus objetivos, foi classificada como pesquisa descritiva. Esse tipo de pesquisa tem como objetivo central a descrição de características de determinado fenômeno (GIL, 1991), nesse caso a descrição das propostas didáticas utilizadas nos livros didáticos para o ensino e/ou desenvolvimento da compreensão leitora.

Quanto a forma de abordagem do problema, será utilizada uma abordagem qualitativa e quantitativa. A utilização de ambas foi escolhida pois terão momentos em que a abordagem qualitativa será usada para explicar os dados, mas em outros momentos a quantitativa também será mencionada. Segundo Creswell e Clark (2013), esse tipo de pesquisa é chamado de “método misto”. Minayo (2001) diz que a diferença do qualitativo e quantitativo está na natureza de pesquisa, já que as abordagens qualitativas se empenham em explicar as relações humanas e o significado das ações que não podem ser captáveis em dados numéricos, como por exemplo equações e médias, e as abordagens quantitativas trabalham justamente a partir disso, das estatísticas, daquilo que é concreto. Mesmo assim, ambas não se opõem quando se fala no conjunto de dados. Pelo contrário, elas juntas oferecem uma complementação nas pesquisas, “pois a realidade abrangida por elas interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.” (MINAYO, 2001, p. 22).

As questões e seções propostas nos livros didáticos serão analisadas de forma qualitativa, pois não existe um parâmetro para identificar quantas questões e estratégias são suficientes num LD para trabalhar de forma eficiente a compreensão leitora. Porém, os resultados encontrados serão transpostos em tabelas e esses dados quantitativos serão discutidos qualitativamente.

Com a definição da metodologia de pesquisa feita, as próximas seções secundárias descrevem os passos metodológicos realizados, explicando cada escolha e delimitação.

4.1 A ESCOLHA E LEVANTAMENTO DOS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Com o interesse de analisar a compreensão leitora nos livros didáticos mais recentes entregues pelo PNLD de 2019 para o Ensino Fundamental I, pelo fato desse programa do governo federal ser o responsável pela distribuição de materiais didáticos nas escolas públicas do Brasil, as delimitações que seguem nos próximos parágrafos foram criadas.

Decidiu-se por escolher os três livros didáticos de LP mais distribuídos em SC, por essa ser a disciplina responsável pelo ensino da leitura (BRASIL, 2017b).

Quanto a escolha pelos livros didáticos do 4.º ano, deu-se por exclusão em função das características das outras três primeiras etapas de escolarização. O 1.º e 2.º ano constituem-se como ciclos de alfabetização (BRASIL, 2017b), ou seja, nessa etapa as crianças estão aprendendo a decodificar e a decodificação requer uma grande atenção do leitor. Quando o processo de decodificação não é automatizado a compreensão é afetada, pois o foco estará na decifração das letras e palavras do texto (VIANA *et al.*, 2010). O 3.º ano não foi escolhido pois entende-se que nessa etapa as crianças ainda estão consolidando sua alfabetização, segundo o Plano Nacional de Educação - PNE, o objetivo é que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3.º ano (BRASIL, 2014). Portanto, no 4.º ano já é possível, teoricamente, direcionar o ensino da leitura para a parte da compreensão de texto, sendo esse ano escolar o ideal para investigar as metodologias utilizadas nos livros didáticos para ensinar a compreensão de texto.

Definido essas delimitações para os livros e com o intuito de analisar livros didáticos distribuídos em SC, por se tratar do Estado em que a autora reside e onde fica localizada a UDESC, universidade responsável por ofertar o curso de mestrado que oportunizou a realização desta pesquisa, foi preciso decidir se seriam filtrados os livros recebidos pelas escolas municipais ou estaduais.

Sendo assim, definiu-se que seriam filtrados os livros recebidos pelas escolas municipais das 295 cidades existentes no Estado de SC. Isso porque, segundo o artigo 8.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os Municípios, os Estados, o Distrito Federal e a União são os responsáveis por organizar

colaborativamente os sistemas de ensino, mas os Municípios são os responsáveis prioritários pelo Ensino Fundamental (art. 11, parágrafo V), tendo a ajuda do Estado para a organização da oferta do ensino (art. 10, parágrafo II). Quanto ao Estado, é o responsável pelo Ensino Médio (art. 10, parágrafo VI). Resumindo, o Estado contribui com o Ensino Fundamental, mas a responsabilidade maior é do próprio Município. Pensando assim, pela lógica existem mais escolas municipais do que estaduais que ofertam o Ensino Fundamental. Isso é confirmado pelo Censo Escolar 2020, que demonstra que dois terços (60,1%) das 179.533 escolas de educação básica no Brasil são ofertadas pelos municípios (BRASIL, 2021).

Para a filtragem dos livros didáticos distribuídos nas escolas municipais do Estado de Santa Catarina, foi utilizado o Sistema de Controle de Materiais Didáticos (SIMAD). Através dele é possível averiguar todas as escolas que receberam os materiais didáticos, inclusive os nomes das obras e quantidades, filtrando uma escola de cada vez. Para realizar a busca no sistema de controle online é preciso selecionar alguns parâmetros como o “Ano do Programa”, o “Programa” que se procura averiguar, a “Esfera”, o “Tipo de Entidade”, “Localização”, “UF” e “Município”. Sendo assim, para encontrar tais resultados, colocou-se nos parâmetros de consulta o ano de 2019, o Programa PNLD e a esfera municipal. Em “Tipo de Entidade” é possível selecionar “Escolas Gerais, Escolas Indígenas”, entre outras, mas para filtrar todo tipo de escola foi selecionada a opção “todos”. Em localização pode-se selecionar “urbana” ou “rural”, então foi selecionada todas as duas e em “UF” selecionou-se Santa Catarina. No filtro “município”, foi necessário que cada município fosse filtrado separadamente, abrindo o relatório de distribuição de escola por escola e anotando os livros de LP do 4.º ano do Ensino Fundamental escolhidos por cada uma das escolas de esfera municipal. Na figura 3 é possível acompanhar o resultado da primeira cidade levantada, o município de Abdon Batista.

Figura 3 - Levantamento realizado no SIMAD

SIMAD
Sistema do Material Didático

FNDE

Distribuição
Seleção dos Parâmetros da Consulta

Selecione obrigatoriamente: Ano, Programa, UF, e Município. O nome da Entidade é opcional. Para facilitar a pesquisa, digite código ou parte do nome da Entidade

* Ano Programa: 2019
 * Programa: PNLD
 Esfera: ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL
 Tipo de Entidade: TODOS
 Localização: TODAS
 * UF: SC
 * Município: ABDON BATISTA

Critério: [+]
 Código:
 Entidade:

Confirmar Cancelar

Cód. Escola	Nome da Entidade	Esfera Adm.	Localização
42011272	CENTRO MUNICIPAL DE ENSINO LUIZ ZANCHETT	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL	URBANA
42124867	CRECHE E PRE-ESCOLA DONA TEREZA	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL	URBANA
42148456	CRECHE TIA HILDA	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL	URBANA

Versão: 13.02.2020#fc6495 3 itens encontrados, exibindo todos itens. 1

Fonte: Fundo Nacional de Educação – FNDE (2021).

Ao clicar em cada escola é atualizada uma página de internet com dados da entidade, no caso os dados da escola selecionada, e um novo quadro que expõe a série escolar (geralmente preenchidas com x, por falta de informação), objeto (nome dos livros distribuídos) acompanhado de um código, critério (que descreve os livros como sendo do PNLD 2019, da Educação Infantil, AIEF, ou Anos Finais, além de descreverem se são livros usuais ou usados como complementação) e a quantidade de objetos adquiridos (quantidade de livros). Através da figura 4, a seguir, é possível observar essas descrições, tomando como exemplo a primeira escola da figura anterior, figura 3, o Centro Municipal de Ensino Luiz Zanchett.

Figura 4 - Ilustrativo da etapa seguinte

Dados da Entidade					
Nome da Entidade :	CENTRO MUNICIPAL DE ENSINO LUIZ ZANCHETT				
Endereço :	AVENIDA VINTE E SEIS DE ABRIL	Complemento :		Bairro :	CENTRO
Cód.Município :	420005	Município :	ABDON BATISTA	UF :	SC
CEP :	89636000	Tipo Localização :	URBANA	Cód.Escola :	42011272
Sequencial Entidade:	000001531467	Origem Dados :	CENSO EFETIVADO	Esfera :	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL
Ano :	2019	DDD :	49	Telefone :	35451257
Programa :	PNLD	Indígena :		Entidade Vinculada :	

Encomenda	Distribuição	Pedidos	Alunado	Geral



Distribuição			
SÉRIE/ANO	OBJETO	CRITÉRIO	QTDE OBJETO ADQUIRIDO
XX	0151P19500001IL - AR - APRENDER E RELACIONAR: PROJETOS INTEGRADORES	PNLD 2019 ANOS_ED_INFANTIL_URB	29
XX	0151P19500001IM - AR - APRENDER E RELACIONAR: PROJETOS INTEGRADORES	PNLD 2019 ANOS_ED_INFANTIL_URB	2
XX	0151P19500002IL - AR - APRENDER E RELACIONAR: PROJETOS INTEGRADORES	PNLD 2019 ANOS_ED_INFANTIL_URB	28
XX	0151P19500002IM - AR - APRENDER E RELACIONAR: PROJETOS INTEGRADORES	PNLD 2019 ANOS_ED_INFANTIL_URB	2
XX	0151P19500003IL - AR - APRENDER E RELACIONAR: PROJETOS INTEGRADORES	PNLD 2019 ANOS_ED_INFANTIL_URB	39
XX	0151P19500003IL - AR - APRENDER E RELACIONAR: PROJETOS INTEGRADORES	PNLD 2019 A.I/INF. Repal. Moderna	39
XX	0151P19500003IM - AR - APRENDER E RELACIONAR: PROJETOS INTEGRADORES	PNLD 2019 ANOS_ED_INFANTIL_URB	3

Fonte: Fundo Nacional de Educação – FNDE (2021).

Ressalta-se que alguns livros de LP não possuíam a descrição do ano escolar do livro, assim como, por exemplo, o livro *Ápis* que é descrito na base dos resultados como “*ÁPIS Língua Portuguesa – 4º ano*”. Porém, a partir do próprio código que antecede o nome dos livros dentro do campo “objeto”, foi possível identificar o ano de cada livro. Os códigos dos AI terminam em 1IL ou 1IM, 2IL ou 2IM, 3IL ou 3IM, 4IL ou 4IM, 5IL ou 5IM, sendo os números indicativos do ano escolar, o “L” indicativo do livro do aluno e o “M” o livro Manual do professor. Essa observação tornou-se importante ao longo da análise, considerando que foram filtrados apenas os livros de LP do 4.º ano.

A partir desse levantamento, foi anotado o nome de cada cidade com suas escolas municipais correspondentes e os livros de LP recebido por elas, além de anotar se tiveram escolas que receberam mais de um tipo de livro de LP. Em seguida, foram contabilizados quais foram os livros encontrados e a quantidade de escolas que os receberam. É importante ressaltar que essa quantidade não é referente a quantidade dos livros enviados para cada uma das escolas, mas sim a quantidade de escolas que receberam cada tipo de livro. Por fim, esses resultados foram resumidos em uma única tabela, a tabela a seguir (tabela 1), que reúne os nomes dos livros e quantas escolas os receberam, organizada em ordem decrescente, começando pelo livro que alcançou mais escolas até o que teve menor alcance.

Tabela 1 - Ranking dos livros didáticos de LP mais distribuídos nas escolas municipais de SC

Posição	Livro didático de Português	Quantidade de escolas
1º	Ápis	711
2º	Buriti mais	304
3º	Aprender juntos Língua Portuguesa	158
4º	Akpalô	120
5º	Meu livro de Língua Portuguesa	100
6º	Novo Pitanguá	57
7º	Encontros Língua Portuguesa	53
8º	Crescer Língua Portuguesa	42
9º	Vem voar Língua Portuguesa	27
10º	Vamos aprender Língua Portuguesa	24
11º	Conectados Língua Portuguesa	22
12º	Itororó	16
13º	Gosto de saber	19

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Realizado tal levantamento, a autora deparou-se com todos os livros aprovados pelo PNLD, que ao total foram 13 livros didáticos de LP, expostos na tabela 1 anteriormente.

A proposta imposta neste trabalho foi a de investigar os três livros mais distribuídos nas escolas municipais do Estado de Santa Catarina. Porém, ao observar a tabela 1, é possível perceber que o primeiro livro se trata do livro Ápis, livro já investigado em uma pesquisa anterior da autora (FRAGA, 2020), com parâmetros semelhantes. Sendo assim, a pesquisadora retomou essa análise do livro Ápis, reanalisando o LD, a partir dos novos objetivos propostos neste trabalho. Desconsiderar o livro Ápis não foi possível, visto que tal livro foi o mais distribuído com uma quantidade bem elevado se comparado com o 2.º colocado. Sendo assim, a análise do Ápis, realizada em Fraga (2020), foi retomada e esse material foi objeto desta pesquisa, bem como o livro Buriti Mais e o Aprender Juntos de LP.

Após a seleção dos três livros, precisou-se conseguir as obras físicas. As versões que foram adquiridas para a análise foram recebidas através de doação de uma escola pública em que a autora desta pesquisa trabalhava e são Manuais do professor. Elas se distinguem da versão do aluno, pois possuem capítulos introdutórios que explicam os conteúdos envolvidos, as respostas para as questões propostas nas atividades, além de ao longo das atividades possuírem notas

explicativas, que descrevem o que especificamente algumas das atividades trabalham.

4.2 A INVESTIGAÇÃO NA BNCC E A ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

O primeiro passo metodológico para a investigação na BNCC foi a realização de uma leitura em todo o documento. Essa leitura investigativa focou em verificar quais as normatizações expostas para o ensino da compreensão leitora, destinadas aos 4.º anos do EF, mesmo ano dos livros didáticos analisados. Essas normas foram encontradas, durante a leitura, na Etapa do Ensino Fundamental, na área de Linguagens no componente curricular de LP, presentes na BNCC.

A partir dos achados encontrados na investigação, foi criada uma seção secundária, a 3.4, chamada de “A compreensão leitora na BNCC”, que vai dialogando sobre as normatizações da BNCC, as relacionadas com os parâmetros de análise desta pesquisa, Català *et al.* (2001) e Solé (1998). Após a construção dessa seção secundária, deu-se início às análises dos livros didáticos.

Para a análise dos livros didáticos, a autora começou analisando primeiro o livro *Ápis*, mas essa metodologia se repetiu para o livro *Buriti Mais e Aprender Juntos*, seguindo essa ordem. Sendo assim, a metodologia foi dividida em duas etapas.

A primeira etapa focou em analisar o que os capítulos introdutórios dos livros, presentes apenas no Manual do professor, ofereciam. Observou-se os fundamentos teóricos, a organização dos livros, o que as aberturas das unidades traziam e todas as informações gerais que podiam ser importantes para o momento da discussão. A partir disso, foi possível definir quais as seções, boxes e/ou orientações didáticas seriam analisadas, já que esses capítulos introdutórios propiciavam elementos da organização que contribuiriam para essa decisão. Após isso, observou-se os livros de forma geral, confirmando se as seções, seções secundárias, boxes e/ou orientações didáticas eram de fato as escolhidas para a análise. Além disso, ainda neste momento, a pesquisadora levantou quais os textos seriam analisados, quais os gêneros textuais envolvidos e quantas questões analisaria ao total.

A segunda etapa da metodologia foi a de analisar as seções, boxes e/ou orientações didáticas escolhidas na primeira etapa. Num primeiro momento então, a autora leu os textos disponíveis nos livros para o trabalho de compreensão leitora, identificando se cada texto possuía estratégias que acontecem antes, durante e após

a leitura, e quais estratégias eram essas, consultando o quadro 3, adiante, baseado em Solé (1998), para procurar semelhanças e identificar em qual momento da leitura se encaixavam, caso o livro não expusesse isso.

Quadro 3 - Estratégias de leitura propostas por Solé (1998)

Estratégias de leitura		
Antes	Durante	Após
Motivar a leitura.	Promover a leitura compartilhada, que trabalha as seguintes estratégias: a) formular previsões sobre o texto; b) formular perguntas sobre o que já foi lido até determinado momento; c) aclarar possíveis dúvidas que restaram; d) resumir as ideias do texto (PALINCSAR; BROWN, 1984; SOLÉ, 1998).	Ensinar a identificar a ideia principal.
Ensinar a encontrar o objetivo da leitura.	Promover a leitura independente, através de materiais preparados que trabalhem as mesmas estratégias da leitura compartilhada.	Ensinar a produzir resumos. A partir da criação deles o leitor aprende: <ul style="list-style-type: none"> • localizar os temas por parágrafos; • deixar de lado informações triviais ou repetidas; • organizar as informações em cada parágrafo, de forma que o sentido global não se perca; • identificar frases-resumos nos parágrafos e como criá-las (COOPER, 1990, baseado em BROWN; DAY, 1983 <i>apud</i> SOLÉ, 1998).
Ativar o conhecimento prévio sobre o texto, a partir de elementos paratextuais, como títulos e imagens.	Ensinar a autorregulação da leitura: o leitor deve entender quando ele perdeu a compreensão e então continuar a leitura, reler os parágrafos e caso não consiga mesmo assim, parte para a busca no dicionário.	Ensinar a formular perguntas e respostas.
Estabelecer previsões sobre o texto, baseadas no suporte, gênero textual, autor ou instituição da publicação.	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Solé (1998).

Após analisar todas as unidades ou capítulos, ao depender do livro, sob esse parâmetro de Solé (1998), a pesquisadora retomou o primeiro capítulo, ou a primeira unidade dos livros, para classificar as questões sob o parâmetro de Català *et al.* (2001).

Nesse momento, a autora percebeu que as questões de compreensão eram organizadas por ordem numeral, se desdobrando em letras. Essas letras, no momento da descrição dos resultados, foram transformadas em questões. Então, a questão 1 por exemplo, que possui letra a e b, foi contabilizada na pesquisa como questão 1 e questão 2, onde a letra a se tornou a questão 1 e a letra b se tornou a questão 2. Dessa forma, a quantidade de questões é maior do que se comparada às encontradas nas páginas dos livros didáticos. Isso é perceptível ao observar as tabelas dispostas no decorrer do capítulo 6, “As Estratégias Leitoras e os Componentes de CL dos Livros Didáticos Analisados”, que apresenta e discute os resultados.

Para analisar as questões de compreensão leitora, como sendo de compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização, compreensão crítica ou metacompreensão, elas foram lidas e classificadas, primeiramente, como sendo de compreensão leitora ou não, já que o foco era o de analisar as questões desse tipo e muitas vezes os livros didáticos dispõem questões que não são de compreensão nas seções de compreensão leitora, sendo Marcuschi (2008). Algumas questões encontradas, por exemplo, traziam informações que não faziam parte do texto, como se fossem questões de compreensão textual. Nas tabelas em que os resultados estão expostos, no capítulo 6, essas questões foram contabilizadas, mas não analisadas, sendo desconsideradas como questões de compreensão leitora.

Quando a questão realmente se tratava de uma questão de compreensão sobre o texto lido, a autora identificava qual era o componente de compreensão leitora envolvido na respectiva questão, a partir da observação dos quadros a seguirem, o quadro 4 e 5, que apresenta os componentes cognitivos e metacognitivos que fazem parte do processo de compreensão, segundo Català *et al.* (2001), com suas respectivas definições e operacionalizações/estratégias. Ou seja, a pesquisadora relacionava qual era a estratégia necessária para responder cada questão, identificando através da estratégia qual o componente envolvido na questão.

Quadro 4 - Tipo, definição e operacionalização dos componentes de compreensão leitora

Tipo	Definição	Operacionalização
Compreensão Literal	Reconhecimento das informações literais, que estão explícitas, presentes em um texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir informações relevantes e informações secundárias; • encontrar a ideia principal do texto; • identificar as relações causa-efeito; seguir instruções; • seguir instruções; • reconhecer as sequências de uma determinada ação; • perceber elementos presentes de uma comparação; • perceber analogias; • encontrar o sentido de palavras que possuam sentidos múltiplos; • reconhecer e dar significado aos prefixos e sufixos; • identificar homófonos, sinônimos e antônimos; • dominar o vocabulário básico para a faixa etária; entre outros.
Reorganização	Sintetização, esquematização e resumo das informações presentes em um texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Suprimir informações que sejam triviais redundantes; • incluir ideias em conceitos inclusivos; • reorganizar informações com base em objetivos específicos; • realizar a classificação com base em critérios estabelecidos; • resumir hierarquicamente; • classificar segundo os critérios fornecidos; • deduzir os critérios que foram utilizados para uma determinada classificação; • reestruturar um texto através da sua esquematização; • interpretar esquemas; • elaborar títulos que abranjam o significado do texto; • dividir determinado texto em partes significativas; • definir subtítulos para essas partes significativas; • reordenar informações trocando os critérios que podem ser temporais, causais, hierárquicos, entre outros; etc.
Compreensão Inferencial	Ativação do conhecimento prévio do leitor, que produz antecipações ou suposições sobre o conteúdo informado no texto, baseado nas próprias indicações da leitura.	<ul style="list-style-type: none"> • Prever determinados resultados; • inferir o significado de palavras que não são conhecidas; • fazer inferências de efeitos previsíveis para determinadas causas; • perceber a causa de determinados efeitos; • produzir inferências de sequências lógicas; • inferir o significado de frases mais elaboradas com base no contexto no qual estão inseridas; • interpretar corretamente linguagens figurativas;

		<ul style="list-style-type: none"> • reconstruir um texto variando os personagens, situações, feitos, entre outros; • prever um final diferente para o texto; etc.
Compreensão Crítica	Formação de julgamentos próprios, com respostas subjetivas, como por exemplo uma interpretação pessoal com base nas reações obtidas através das imagens literárias de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar, julgar, o conteúdo do texto, sob o ponto de vista pessoal; • distinguir fatos de opiniões; • opinar, julgar, diante de um determinado comportamento; • mostrar as reações que cada texto lhe provoca; • analisar a intenção do autor; etc.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Català *et al.* (2001).

No quadro 4 não está contemplado o componente de metacompreensão, pois na própria obra de Català *et al.* (2001), as autoras separam os componentes cognitivos e metacognitivos quando os explica. Dessa forma, optou-se por fazer isso aqui também, criando um quadro para os componentes cognitivos e outro para o metacognitivo. A seguir, no quadro 5, é exposto o componente de metacompreensão com possíveis estratégias que podem ser ensinadas para que os estudantes tenham controle dos seus próprios mecanismos para compreender um texto.

Quadro 5 - O componente metacompreensão, definição e mecanismos de controle

Metacompreensão	
Definição	Mecanismos de controle de compreensão leitora
Capacidade de reconhecer seus próprios mecanismos de controle para alcançar o sentido de um texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Reler os parágrafos quando estiverem com dificuldades para entender, assim continuará lendo o texto e encontrará o significado mais adequado; • imaginar o conteúdo do texto por meio de imagens mentais, assim poderá conseguir entender o significado de algumas palavras desconhecidas ao encontrá-las com palavras familiares; • continuar lendo quando encontrar palavras desconhecidas, pois o texto pode fornecer o significado; • formular hipóteses que serão confirmadas ou não adiante; • inferir aspectos da leitura a partir de pequenos detalhes; • criar gráficos que descrevem as situações; • dar importância aos gráficos indicadores do texto, que podem destacar a relevância que o autor quis mostrar de algum aspecto; • anotar palavras, termos ou expressões desconhecidas que não foram entendidas mesmo seguindo as instruções, elas poderão ser solucionadas através de outros meios, como a consulta em outros livros; • saber que possuem recursos para retomar o fio da meada quando a leitura se tornou desinteressante.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Català *et al.* (2001).

Sendo assim, para exemplificar como a metodologia para a análise das questões acontecia na prática, quando uma determinada questão perguntava qual foi a consequência que o personagem teve por ter tido uma ação no texto¹⁰, por exemplo, a autora recorria aos quadros 4 e 5, procurando identificar quais as estratégias que seriam úteis para ajudar a responder à questão. Nesse caso, para responder à questão seria necessário identificar as relações de causa e efeito explícitas no texto. Ao observar os quadros é possível encontrar uma estratégia semelhante no campo da compreensão literal, “identificar as relações causa-efeito”. Por tanto, essa questão é caracterizada, segundo o parâmetro de Català *et al.* (2001), como uma questão de compreensão literal. Essa lógica foi seguida em todas as questões, procurando sempre identificar qual estratégia era necessária para respondê-las.

Após finalizar todas as análises dos livros didático, a autora retomou a investigação realizada na BNCC e relacionou essa investigação com os achados dos livros didáticos, referente as estratégias leitoras e questões de compreensão de leitura. A partir disso, foi possível descrever os resultados e discuti-los, cumprindo com os objetivos específicos. Porém, a metodologia utilizada encontrou algumas limitações, que serão discutidas no capítulo "Considerações Finais".

¹⁰ Questão meramente ilustrativa, com o objetivo de exemplificar a prática da metodologia.

5 OS LIVROS DIDÁTICOS VERSÃO MANUAL DO PROFESSOR: UMA INTRODUÇÃO SOBRE CADA OBRA

Todos os livros analisados, antes de desenvolverem os conteúdos didáticos, apresentam capítulos introdutórios que discorrem sobre os objetivos da coleção, as fundamentações teóricas utilizadas que dirigem as práticas pedagógicas, a relação da BNCC com os conteúdos, a organização da coleção, entre outros pontos importantes para que o professor conheça e entenda as escolhas realizadas na obra pelos autores. Esses capítulos, que só aparecem no Manual do professor, foram analisados. Sendo assim, a análise nos livros didáticos foi dividida em duas partes, a primeira, exposta neste capítulo, focou nesses capítulos introdutórios dos materiais, considerando que eles apresentam considerações importantes sobre o conteúdo do livro que serão aproveitadas durante a análise das estratégias de leitura e questões de compreensão, como por exemplo o aporte teórico utilizado para criar as atividades, sobretudo as questões compreensão textual. A segunda parte, focou na análise dos livros didáticos que serão abordadas no próximo capítulo desta pesquisa, o capítulo 6.

As próximas seções secundárias abordarão alguns pontos encontrados na análise desses capítulos introdutórios, referentes a leitura, a compreensão leitora, a formulação das propostas didáticas e atividades, além da organização de cada LD, começando pelo Ápis, passando para o Buriti Mais e por fim o Aprender Juntos, ordem em que os livros foram analisados.

5.1 LIVRO DIDÁTICO ÁPIS

Durante a análise dos capítulos introdutórios¹¹ do livro Ápis¹² (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), versão Manual do professor, dois pontos foram destacados. O primeiro diz respeito a fundamentação teórica utilizada para abordar o conceito de compreensão textual. O segundo diz respeito a organização do LD, que ajudou a pesquisadora a identificar quais as seções ou seções secundárias que seriam analisadas na segunda parte da análise, a das estratégias leitoras e das questões de compreensão textual.

¹¹ Os capítulos introdutórios citados são encontrados apenas nas versões destinadas aos professores;

¹² O livro Ápis foi escrito por Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi e publicado pela Editora Ática.

Sobre o primeiro ponto destacado, a compreensão leitora é apresentada pelo LD como um dos níveis de abordagem e/ou estratégia de leitura do texto. Para entender tais conceitos é preciso saber que a leitura é trabalhada pelos autores com o estudo e a interpretação (como o livro se refere) de textos, que são organizados em estratégias e procedimentos de leitura (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Essas estratégias são chamadas de níveis de abordagem de texto e o livro utiliza a proposta de Bertin (1999), que é uma das escritoras do material. A partir disso, cada seção primária e seção secundária do LD é responsável por desenvolver um dos níveis de abordagem de Bertin.

Os níveis de abordagem (BERTIN, 1999), utilizados no livro *Ápis* (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), são: 1) Antecipação de leitura: mobilização dos conhecimentos anteriores a leitura, propiciando que o leitor seja capaz de formular suas próprias hipóteses acerca da leitura; 2) Compreensão imediata do texto: entendimento literal das informações do texto, localização dessas informações, compreensão das unidades significativas e reconhecimento da linguagem empregada no texto; 3) Interpretação: inferências, intertextualidade, percepção do que está explícito ou não no texto, verificação dos discursos utilizados, relação dos elementos textuais com o universo do leitor, reordenação de ideias e o reconhecimento dos efeitos de sentido que o texto venha a produzir; e 4) Extrapolação e crítica: recriação de textos com outros objetivos, posicionamento do leitor frente ao texto lido e opinião crítica da leitura e das intenções que determinaram a sua posição.

A partir disso, entende-se que para os autores do Manual a compreensão textual é empregada como um dos níveis de abordagem e/ou estratégia de leitura (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), o que corresponde à “compreensão mais imediata do texto”, ou seja, é o entendimento literal do texto, do significado das palavras e expressões, além da localização de dados e informações do texto, compreensão das partes significativas do texto e reconhecimento da modalidade de linguagem que é empregada, baseando-se na intenção explícita do texto. O que diz respeito as inferências, reorganização das informações do texto ou reflexão crítica são citados como partes do processo de interpretação textual (BERTIN, 1999).

Sobre as atividades que serão encontradas no LD, que desenvolvem esses níveis de abordagem, é informado nos capítulos introdutórios que para os AIEF predominam as questões de localização de informações. As questões inferenciais encontradas são mais simples, do ponto de vista das autoras, e quando encontradas

sugere-se que o professor as trabalhe de forma oral em roda de conversas. A complexidade das questões vai se intensificando ao longo dos anos (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Essa afirmação deixa espaço para supor que o livro do 4.º ano já possui questões mais complexas do que os anos anteriores.

Comparando tais achados com os parâmetros desta pesquisa observa-se pontos em comum e pontos discrepantes. Começando pelo que há de comum entre ambos, os níveis de abordagem (BERTIN, 1999), citados pelo livro didático (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), começam descrevendo a antecipação de leitura como estratégia para mobilizar o leitor, assim como Solé (1998) também sugere. Além disso, alguns componentes de compreensão leitora, citados por Català *et al.* (2001), são identificados nos níveis de abordagem de Bertin, mas nomeados de maneira diferente, como a compreensão literal, a reorganização e a compreensão crítica. Sendo esses os principais diferenciais entre os autores.

Enquanto Català *et al.* (2001) nomeiam o que está explícito no texto como compreensão literal, o LD Ápis (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), intitula de “compreensão mais imediata do texto”. Enquanto Català *et al.* descrevem aquilo que está implícito como compreensão inferencial, sendo a compreensão inferencial um componente da compreensão leitora, o LD intitula esse processo como “inferência/dedução”, mas não o coloca como parte do processo de compreensão e sim como parte do processo de “interpretação propriamente dita”. Sobre o componente de reorganização de Català *et al.*, o livro o chama de “reordenação de ideias”, e inclui esse processo dentro da “interpretação propriamente dita”. Sobre as reflexões críticas que um leitor faz a partir da leitura, o texto não considera essa capacidade como parte do processo de compreensão e interpretação, mas sim como uma extrapolação do texto, chamando de nível de “extrapolação e crítica”. Já para Català *et al.*, essa capacidade é mobilização pelo componente de compreensão crítica, que faz parte do processo de compreensão leitora.

Ao citar os termos compreensão textual e interpretação, ao descrever ambos os processos, o LD (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), parece idealizar que a compreensão textual é o entendimento literal do texto e a interpretação abarca as inferências, deduções de significados e reorganização de ideias. Diferente de Català *et al.* (2001), que entendem os processos literais, inferenciais, de reorganização, de crítica e de metacompreensão como constituintes da compreensão leitora.

Para finalizar as diferenças entre os autores, não é abordado pelos níveis de abordagem de Bertin (1999), presentes no LD (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), o componente de metacompreensão, que também faz parte dos processos metacognitivos mobilizados ao compreender um texto, sendo Català *et al.* (2001).

Sobre o segundo ponto destacado, a organização do LD é realizada por unidades, sendo oito ao total, que são divididas em seções primárias, seções secundárias e outras, começando pela seção primária “Para iniciar”, responsável por dar pistas sobre o que será lido, seguida pelo texto, depois pela seção primária “Interpretação de texto”, que é composta pelas seções secundárias “Compreensão do texto” e “Linguagem e construção do texto”. Após tais seções, são encontradas outras seções que trabalham diferentes áreas da linguagem (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Ao entender essa organização, foi determinado que as seções analisadas seriam a seção primária “Para Iniciar” e a seção secundária “Compreensão do texto”, pois das seções secundárias que fazem parte da seção primária de interpretação ela é a única que trabalha a compreensão de fato. As seções primárias e seções secundárias contam com boxes descritivos sobre os autores, glossários e orientações didáticas.

Sendo assim, a partir disso, criou-se um quadro mapeando todos os textos, seus gêneros e questões de compreensão disponibilizadas no LD Ápis. Tais elementos estão expostos no quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Mapeamento dos textos e quantidade de questões analisadas do livro Ápis

Texto	Autor	Gênero	Questões
UNIDADE 1 – Fábula em prosa e em verso			
A cigarra e as formigas	Esopo	Fábula em prosa	9
A cigarra e a formiga (fábula revisitada)	Cineas Santos	Fábula em verso	12
UNIDADE 2 – Diário pessoal			
Diário da Julieta	Ziraldo	Diário ficcional pessoal	8
Diário de um banana	Jeff Kinney	Diário pessoal	7

UNIDADE 3 – Reportagem			
Capa de jornal; Produção de alimentos é suficiente, mas ainda há fome (reportagem)	Joca, edição 84	Reportagem	11
UNIDADE 4 – Carta			
Sr. Lobo	Janet e Allan Ahlberg	Carta	11
Cara Sra. Leroy	Mark Teague	Carta pessoal	14
UNIDADE 5 – Texto informativo			
Por que as lagartixas perdem o rabo?	Mara C. Kiefer e Carlos F. D. da Rocha	Texto informativo	9
UNIDADE 6 – Conto de suspense			
Caio	Angela-Lago	Conto de suspense	11
UNIDADE 7 – Conto popular			
O jabuti e a fruta parte I e parte II	Ana Maria Machado	Conto popular	6
O jabuti e a fruta parte III	Ana Maria Machado	Conto popular	3
O jabuti e a fruta parte IIII	Ana Maria Machado	Conto popular	2
UNIDADE 8 – Mapa e roteiro de passeio			
Zoológico de São Paulo	Fôlder com mapa do Zoológico de São Paulo. (Adaptado.)	Mapa	7
Zoológico de São Paulo	Folha UOL	Roteiro de passeio	5
TOTAL DE QUESTÕES			115

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seção secundária seguinte apresenta os achados encontrados na parte dos capítulos introdutórios do livro *Buriti Mais*, segundo livro analisado pela autora, seguindo a mesma lógica utilizada na descrição do livro *Ápis*.

5.2 LIVRO DIDÁTICO BURITI MAIS

Na leitura da parte introdutória do livro *Buriti Mais*¹³ (MODERNA, 2017) fica evidente que os criadores do livro fizeram o material partindo do ponto de que é possível ensinar a leitura e a escrita para as crianças cedo, desde que seja de forma lúdica. Além disso, é afirmado que o aprendizado da leitura e da escrita ocorre através

¹³ O livro *Buriti Mais* é uma obra concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, cuja editora responsável é a Marisa Martins Sanchez.

da formação de novas memórias e ampliação das memórias anteriores. Tais crenças se dão a partir dos estudos de como o cérebro aprende a ler e a escrever (DEHAENE, 2012).

A partir desses conhecimentos, o LD, ao explorar os eixos organizadores da BNCC, versão de 2016, descreve nos capítulos introdutórios que as atividades do material propõem novos conhecimentos e consolidam os ensinamentos dos anos anteriores, preocupando-se bastante com a formação de memórias. Tais atividades possuem uma ampliação progressiva, começando pelos textos e gêneros mais fáceis, que possuem estruturas sintáticas simples, progredindo para os textos e gêneros mais complexos (MODERNA, 2017). Isso é exatamente o que a versão da BNCC 2017 propõe, a mobilização de operações cognitivas que vão se tornando mais complexas ao decorrer das aprendizagens (BRASIL, 2017b).

Para mais, o livro apresenta-se como um material que pode ser usado como uma ferramenta de motivação do aluno. A motivação ajuda o leitor a manter a atenção no texto, que é necessária para seja possível aprender os conhecimentos formais. Os autores da obra consideram a atenção e a motivação importantes elementos no processo de leitura e escrita. Por conta disso, a maior parte dos textos escolhidos incluem a presença do humor, sendo um fator motivacional para os estudantes se interessarem no texto (MODERNA, 2017).

Para motivar ainda mais os estudantes, considerando os estudos da neurociência, que dizem que as crianças a partir dos sete anos já estão aptas para organizarem seus pensamentos e definirem metas, os autores também pensaram em atividades desafiadores, diferente do que acontece nas obras dos anos anteriores. Agora as atividades exigem que os alunos explorem suas capacidades de organização e recuperação de memórias, respeitando a valorização da sua cultura. As metas a serem perseguidas através das propostas didáticas, além de respeitar a cultura, também buscam apresentar aos alunos o conhecimento e respeito para com as normas sociais (MODERNA, 2017).

Ainda sobre a leitura, os capítulos introdutórios analisados do LD (MODERNA, 2017) demonstram que a concepção de leitura e de produção de texto é a mesma Solé (1998). A autora entende a leitura como interação entre o leitor e texto, já a escrita não é vista como uma simples transição do pensamento, pois exige a reflexão do conteúdo, reorganização de ideias, pensar na melhor forma de expressar as intenções etc.

Os capítulos introdutórios especificam que as propostas de atividades que serão encontradas no Manual, referentes ao ensino da leitura e da escrita, em determinados momentos exigem respostas únicas para todos, em outros momentos permitem diferentes respostas. Para além disso, em alguns casos supõe conhecimentos que serão desafios para os alunos, sendo necessário a mediação do professor para que haja uma adaptação nas atividades. Essas atividades possuem o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, além de favorecerem as relações dos fragmentos orais com seus correspondentes na linguagem escrita, pois considera-se importante a reflexão sobre as características sonoras da linguagem para a faixa etária que o LD é destinado (MODERNA, 2017).

O livro também trabalha com a ideia de que toda leitura possui um ou mais propósitos, mesmo que seja de forma inconsciente. As propostas didáticas escolhidas no LD, segundo os autores, foram definidas pensando na leitura para o prazer, para se informar e para aprender. Isso não quer dizer que as atividades não possam ser usadas para outros propósitos (MODERNA, 2017).

Quanto a organização das unidades, assim como o livro anterior, o Buriti Mais é organizado em oito unidades, com seções primárias e seções secundárias em comum. Essas seções trabalham a oralidade, a apropriação da escrita e desenvolvem habilidades de compreensão leitora e uso social da linguagem (MODERNA, 2017).

As unidades possuem dois textos e a maior parte deles possui o boxe “Tantas palavras”, que busca saber se o estudante sabe o significado de determinadas palavras ou frases, com o objetivo de aumentar o léxico de palavras dos estudantes (MODERNA, 2017). Os textos são seguidos pelas seções primárias “Para compreender o texto” e outras seções primárias que trabalham diferentes áreas da linguagem (MODERNA, 2017). Sendo assim, analisou-se as seções primárias e/ou secundárias que apresentam a leitura e as questões de compreensão leitora. Nem todos os capítulos possuem todas as seções primárias disponibilizadas pelo LD, mas a seção primária de compreensão está presente após todos os textos.

A seção primária que trabalha a compreensão textual, é que a vem logo após o texto, “Para compreender o texto”, e possui seções secundárias que a compõe, sendo elas as seções secundárias “Um pouco de conversa”, que trabalha a compreensão do texto de forma oral, “Compreensão”, que trabalha a compreensão propriamente dita, e “De olho na linguagem”, que foca na compreensão de palavras do texto com o intuito de aumentar o léxico do leitor (MODERNA, 2017).

Ao longo dessas três seções secundárias é possível encontrar o boxe “Fique sabendo”, que vai comentando algumas curiosidades referente ao gênero textual e outros elementos do texto (MODERNA, 2017). Ao final das seções secundárias “Compreensão” de algumas unidades, são disponibilizadas questões intituladas de “Ler por prazer” ou “Ler para se informar”, que também foram analisadas. Após as questões dessa seção secundária, alguns textos apresentam o boxe “Educação em valores”, que busca discutir valores e comportamentos sociais a partir do tema do texto (MODERNA, 2017).

Ao longo dos textos e das atividades das seções primárias e seções secundárias citadas, as páginas do Manual do professor apontam os objetivos, que possuem relação com o propósito do texto para o leitor, as habilidades da BNCC que estão envolvidas, a contextualização sobre o gênero implicado no texto, as estratégias que devem ser utilizadas durante o texto, como interromper a leitura e fazer questionamentos aos estudantes, as respostas das questões e atividades extras. Essas características diferenciam o livro do aluno do Manual do professor.

A partir disso, assim como foi feito com o livro anterior, criou-se o quadro 7 com os textos, seus gêneros, e questões de compreensão leitora disponibilizadas no LD.

Quadro 7 - Mapeamento dos textos e quantidade de questões analisadas do livro
Buriti Mais

Texto	Autor	Gênero	Questões
UNIDADE 1 – Eu sou esperto			
Biliri e o pote vazio	Ricardo Karman	Dramático	23
A esperteza do tatu	Rosane Pamplona	Conto artimanha	21
UNIDADE 2 – Eu respeito a natureza			
Pra dar o pé	Pedro Antonio de Oliveira	Conto	19
Só porque você não vê, não significa que não está lá	Advertisers Without Borders	Propaganda	20
UNIDADE 3 – Eu busco explicações			
As estrelas nos olhos dos meninos	Reginaldo Prandi	Mito	16
Como nascem as estrelas?	Felipe Bogaz Notari	Texto expositivo ¹⁴	13

¹⁴ O texto expositivo na verdade é um tipo textual, mas o livro didático trata como sendo o gênero textual do texto estudado.

UNIDADE 4 – Eu vou ao cinema			
Nova animação Divertida mente brinca com os sentimentos: leia crítica	Sérgio Rizzo	Resenha	18
Filme Divertida mente estreia nos cinemas	Paula Desgualdo	Entrevista	18
UNIDADE 5 – Eu conheço meu cérebro			
Ptix e a turma do Zé Neurim em driblando a dor”	Roberto Lent	História em quadrinho (HQ)	11
Cérebro “congelado”	Débora Mismetti	Expositivo	10
UNIDADE 6 – Eu me informo			
Primeira página	O Globo	Jornalístico ¹⁵	18
Ouro que vem da cidade de Deus	O Globo	Notícia	10
UNIDADE 7 – Eu tenho problemas			
O soldado pacífico	María Mañeru	Conto	12
Vivendo com a vaca	Rosane Pamplona	Conto	20
UNIDADE 8 – Eu sou cidadão			
Discurso de Malala Yousafzai no Prêmio Nobel da Paz	Site Blog da companhia	Discurso ¹⁶	16
Respeitando o piso tátil	Site Fernanda Zago	Expositivo	16
TOTAL DE QUESTÕES			261

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A seção secundária seguinte apresenta os achados encontrados na parte dos capítulos introdutórios do livro Aprender Juntos, terceiro LD analisado pela autora, seguindo a mesma lógica utilizada na descrição do livro Ápis e do Buriti Mais.

5.3 LIVRO DIDÁTICO APRENDER JUNTOS

O terceiro livro analisado, o Aprender Juntos¹⁷ (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017) em sua apresentação, através dos capítulos introdutórios, expõe que suas propostas didáticas estão alicerçadas nas ideias de Vygotsky e Bakhtin, que

¹⁵ Trata-se de uma esfera, mas é trabalhado na unidade como gênero textual;

¹⁶ A unidade do livro didático apresenta o discurso como sendo um gênero textual;

¹⁷ Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora Edições SM, de autoria de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchett.

pressupõem que um sujeito só aprende a partir de um processo de interação. A partir disso, estabelece os objetivos gerais e específicos que são orientados pela BNCC.

Dentre os objetivos específicos encontrados, não é observado algum foco na compreensão de leitura com caráter de ensinar de fato a compreensão de textos. Mas percebe-se um direcionamento para a utilização das estratégias de leitura com o intuito de colaborarem com a produção textual, a partir de um dos objetivos que diz que o livro focaliza a partida “[...] predominante do texto para estudar a língua e propiciar que as estratégias de leitura, assim como os conhecimentos linguísticos e gramaticais, colaborem para o desenvolvimento das atividades de produção textual;” (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017, p. XI).

Quanto a leitura, o LD acredita que o sentido é construído a partir da interação entre o texto e o leitor e dos conhecimentos cognitivos compartilhados. A leitura não é vista apenas como decodificação, mas sim como compreensão do texto. Sobre a compreensão da leitura, propriamente dita, é citado que as dificuldades existem por falta de estratégias leitoras, sendo dever do professor fazer com que os alunos percebam que a construção do sentido do texto se dá através de tarefas cognitivas. Essa percepção se dá ao ensinar as estratégias de leitura que podem ser utilizadas para ajudar no processo de compreensão de texto (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017).

As atividades de compreensão de texto propostas no LD, contextualizadas nos capítulos introdutórios do livro em questão, segundo os autores, envolvem estratégias como: explicitar intenções, fazer antecipações à leitura, localizar e retomar informações; exercitar as inferências e pressuposições e controlar e compensar erros cometidos (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017).

O LD se organiza em oito capítulos, que se desdobram em seções primárias e seções secundárias. Após as aberturas dos capítulos, o leitor encontra a seção primária “Navegar na leitura”, que propõe o estudo dos gêneros textuais a partir da leitura e compreensão de textos, que acontece através da seção secundária “Ler para compreender”. A seção primária começa contextualizando o tema e propondo questões de antecipação, que permitem o leitor criar hipóteses sobre o que lerá lido e questionando na seção secundária de compreensão (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017).

Sendo assim, analisou-se a seção primária “Navegar na leitura” com sua respectiva seção secundária “Ler para compreender”, buscando por estratégias e

componentes de compreensão de leitura. Porém, após essas seções o livro disponibiliza outras seções primárias e secundárias que trabalham outras áreas da linguagem.

Ao longo dos capítulos são encontradas ideias e conceitos-chave do capítulo e das seções, as competências e habilidades encontradas, comentários sobre as cenas de abertura e conteúdos abordados que servem de apoio didático, ícones que sinalizam as respostas das questões, textos complementares que contribuem com a formação do professor, textos informativos que complementam os assuntos estudados e boxes de sugestões que indicam sites, livros, filmes e músicas. Tudo isso como suporte para o professor e para o aluno durante o momento da aprendizagem (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017).

Entendendo a forma que o livro se organiza, foi realizado um levantamento da quantidade de textos e quantidade de questões que seriam analisadas, assim como os gêneros envolvidos nas atividades. A seguir encontrasse o quadro 8, que agrupa essas informações.

Quadro 8 - Mapeamento dos textos e quantidade de questões analisadas do livro
Aprender Juntos

Texto	Autor	Gênero	Questões
<i>CAPÍTULO 1 – Mundo de encantamentos</i>			
A fada das crianças	Fernando Pessoa	Poema	13
Os sete corvos – Parte I	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm	Conto de encantamento	14
Os sete corpos – Parte II	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm	Conto de encantamento	10
<i>CAPÍTULO 2 – Lugares e objetos mágicos</i>			
A aula das fadas	Fernanda Lopes de Almeida	Conto de encantamento	21
O leão, a feiticeira e o guarda-roupa	C. S. Lewis	Conto de encantamento	16
<i>CAPÍTULO 3 – Personagens encantadoras</i>			
Aladim e a lâmpada maravilhosa – Parte I	Angélica Sátiro e Irene de Püig	Conto maravilhoso	13
Aladim e a lâmpada maravilhosa – Parte II	Angélica Sátiro e Irene de Püig	Conto maravilhoso	10
<i>CAPÍTULO 4 – Mil e uma risadas</i>			
A aposta	Regina Machado	Conto popular	11

Carne de língua	Ilan Brenman	Conto popular africano	15
<i>CAPÍTULO 5 – No cinema</i>			
Dona Cristina perdeu a memória	Ana Luiza Azevedo, Jorge Furtado e Rosângela Cortinhas	Roteiro de filme	25
Profissão: dublador	Jornal Joca	Entrevista	12
Tinha dúvida que ia encontrar, mas existem, diz Mauricio de Sousa sobre atores de filme da Turma da Mônica	Livia Torres	Reportagem	19
<i>CAPÍTULO 6 – Fique ligado!</i>			
Jornal do Comercio	Jornal do Comercio	Manchete	17
Em calima de aventura de Robinson Crusóe, crianças participam de atividades de lazer em cinemas	Jornal eletrônico O Popular	Notícia eletrônica	6
CADERNO POLICIAL Solucionado o caso do estranho vendaval na floresta	Anvimar Gasparello e outros	Notícia fictícia	12
<i>CAPÍTULO 7 – Aventuras e viagens</i>			
As viagens de Marco Polo	Adaptação de Laiz B. de Carvalho	Literatura de viagem ¹⁸	11
As viagens de Marco Polo	Adaptação de Laiz B. de Carvalho	Literatura de viagem	9
As aventuras de Marco Polo	Janis Herbert	Resenha	13
<i>CAPÍTULO 8 – As diferentes formas de ser e de observar</i>			
Marina em MATERIALIZADOR DE PENSAMENTOS	Mauricio de Sousa	HQ	16
“Sereia” e “Ouriço”	Eucanaã Ferraz; Leo Cunha	Poema	21

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sendo assim, conclui-se que a análise nessa primeira parte dos livros didáticos permitiu que a pesquisadora conhecesse as fundamentações teóricas que baseiam as propostas didáticas de cada material, sobretudo as propostas de leitura e

¹⁸ O LD não expõe o gênero, mas foi definido pela autora como texto de literatura de viagem.

compreensão leitora. Além disso, promoveu um esclarecimento sobre a organização dos livros, das seções primárias e seções secundárias que os compõe, permitindo que a autora desta pesquisa identificasse quais as seções seriam o foco da análise, na procura das estratégias leitoras e dos componentes de compreensão leitora envolvidos nas questões de compreensão. A partir disso, foi possível dar início a segunda parte da análise, que está exposta no capítulo seguinte.

6 AS ESTRATÉGIAS LEITORAS E OS COMPONENTES DE COMPREENSÃO LEITORA DOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Este capítulo apresenta os resultados das análises dos livros didáticos *Ápis*, *Buriti Mais* e *Aprender Juntos*, além das suas discussões, organizadas em duas seções secundárias, compostas por suas respectivas seções terciárias.

A primeira seção secundária, “Análise das estratégias de leitura”, expõe as estratégias leitoras encontradas nos livros e discute esses achados, contemplando o primeiro objetivo específico proposto nesta pesquisa, o de identificar nas seções boxes e/ou orientações didáticas dos LD quais estratégias de leitura estão sendo utilizadas para auxiliarem o ensino da compreensão leitora, segundo os parâmetros de Solé (1998).

A segunda seção secundária, “Análise das questões de compreensão leitora”, apresenta os componentes de compreensão encontrados nas questões de compreensão das obras, discutindo esses achados, contemplando assim o segundo objetivo específico proposto, o de classificar as questões de compreensão dos livros didáticos selecionados nesta pesquisa de acordo com a proposta de Català *et al.* (2001).

O terceiro objetivo específico, o de verificar o que a BNCC normatiza para o ensino da compreensão leitora, foi explanado ao longo da seção secundária 3.4, “A compreensão leitora na BNCC”. Para que ao longo das discussões propostas nas duas seções secundárias seguintes, “Análise das estratégias de leitura” e “Análise das questões de compreensão leitora”, fosse possível cumprir o quarto objetivo específico determinado neste trabalho, o de relacionar as normas da BNCC para o ensino da compreensão leitora com as estratégias e questões de compreensão encontradas nos livros didáticos analisados.

6.1 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A análise realizada nos livros didáticos, em primeiro lugar, buscou identificar se os textos disponibilizados para o trabalho de compreensão leitora possuíam as seguintes estratégias de leitura, abordadas por Solé (1998):

- a) motivação da leitura dos textos (antes da leitura);
- b) encontro do objetivo da leitura (antes da leitura);

- c) ativação do conhecimento prévio sobre o texto, a partir de elementos paratextuais, como títulos e imagens (antes da leitura);
- d) estabelecimento de previsões sobre o texto, baseadas no suporte, gênero textual, autor ou instituição da publicação (antes da leitura);
- e) promoção de leituras compartilhadas (durante a leitura);
- f) promoção de leituras independentes (durante a leitura);
- g) ensino da autorregulação (durante a leitura);
- h) identificação da ideia principal (depois da leitura);
- i) produção de resumos (depois da leitura);
- j) formulação de perguntas e respostas (depois da leitura).

Foi observado durante a análise do primeiro LD analisado, o Ápis, que o material disponibiliza propostas didáticas que oferecem estratégias leitoras que ocorrem antes, durante e após a leitura. A seção primária “Para Iniciar”, que possui o objetivo de contextualizar os temas dos textos que serão lidos (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), levanta os conhecimentos prévios dos leitores, os estimulando a criarem hipóteses e expectativas sobre o gênero textual e a autoria do texto. Além disso, sugere outras estratégias anteriores à leitura, que não citadas explicitamente por Solé (1998), mas que ajudam o leitor a compreender o texto, como apresentar outros textos que serão suporte de inferências nas leituras.

A estratégia de leitura de indicar o objetivo de leitura esteve presente em algumas unidades do LD. No entanto, essa abordagem se fez, em alguns casos, de maneira implícita, durante as orientações dadas nas páginas do Manual do professor. Um exemplo de como isso acontece é que durante as orientações dadas para quando o professor irá aplicar a seção primária “Para Iniciar”, presente no primeiro texto da unidade 4, diz o seguinte: “Considera-se que, por serem ficcionais, podem estimular mais o gosto pela leitura” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 112). Ou seja, deixa implícito que são leituras que são realizadas por prazer.

Quanto as estratégias que ocorrem durante a leitura, o LD promove a sugestão de leitura compartilhada e da leitura independente. Ao sugerir a leitura compartilhada, as orientações didáticas não especificam como ela deve ser feita, mas em outros momentos sugere leituras com expressividade. Ao sugerir a estratégia de leitura independente, fez de forma implícita, sugerindo que o professor pause os leitores no meio dos parágrafos durante as leituras silenciosas, fazendo questionamentos que propiciem que eles criem hipóteses sobre a continuação do enredo. Nesse momento

o professor pode, segundo o LD, ir avaliando se os alunos estão entendendo ou não (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Ademais, alguns textos dispõem de questões localizadas no meio do texto, que fazem esse mesmo papel e em um texto propicia um “Jogo rápido” um tipo de jogo que solicita aos leitores encontrarem informações implícitas antes de continuarem a leitura.

Ainda durante a leitura, os textos disponibilizam glossários, que nem sempre sugerem a sua utilização como estratégia, mas pode ser usado durante a leitura quando os leitores encontrarem palavras desconhecidas. Caso não baste para elucidá-las, a estratégia sugerida é que os alunos continuem a ler para entender através do contexto e por fim, busquem no dicionário (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Como estratégias posteriores a leitura, o livro sugere que o professor questione sobre as ideias principais, além de ir direcionando que ressalte informações que são importantes para fazer o leitor compreender, principalmente elementos que fazem parte do gênero textual. Após alguns textos ainda é possível encontrar o boxe “Sobre o autor”, que expõe um pouco sobre os escritores dos textos lidos. No começo da leitura, algumas vezes são criadas expectativas referentes aos autores e elas são respondidas nesse momento, ao serem complementadas pelo boxe (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Por fim, são encontradas as seções secundárias de compreensão leitora, que foram consideradas estratégias posteriores à leitura, por permitirem que o leitor observe os tipos de questões e aprenda a formular e responder suas próprias perguntas.

A análise realizada no LD Buriti Mais mostrou que o material dispõe propostas didáticas que oferecem estratégias leitoras que ocorrem antes, durante e após a leitura de forma explícita. Nos cantos das páginas do Manual do professor há orientações que estão nomeadas como “antes, durante e após a leitura” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

O capítulo introdutório do livro Buriti Mais, versão Manual do professor, expõe suas considerações quanto a importância de manter os alunos atentos e desafiados e por isso utiliza de textos com características humorísticas e promove atividade desafiadoras (MODERNA, 2017).

Apesar de discorrer sobre a importância da motivação (MODERNA, 2017), o LD não expõe explicitamente os objetivos dos textos. Sendo que o entendimento dos objetivos do texto colabora com a motivação (SOLÉ, 1998). Em todas as unidades, ao

lado dos textos é possível encontrar escrito objetivos e propósitos leitores (MODERNA, 2017). Numa primeira impressão, o livro aparenta que irá abordar quais são os objetivos para os leitores. Porém, acaba que abordando o objetivo do trabalho com cada gênero. Em algumas unidades, como na 4, 5 e 7, é sim possível encontrar os objetivos da leitura, mas de forma implícita, no restante elas não são encontradas. Na unidade 5, por exemplo, diz-se que o texto diverte e educa os leitores, através de narrativas que atraem, fazendo com que se infira que o objetivo da leitura do texto é o prazer e o aprendizado (MODERNA, 2017).

Ainda sobre essa questão, é perceptível que o livro tenta abordar esses objetivos ao contemplar questões na seção de compreensão, em algumas unidades do material, intituladas de “Ler por prazer” e “Ler para se informar”. Porém, essas questões não parecem fazer o leitor entender o objetivo da leitura, mas parece estar presente para informar ou divertir o leitor, através das suas respostas. Isso é observado em uma das unidades, que dispõe ao lado das questões intituladas de “Ler para se informar”, que o professor deve comentar com os alunos informações que o texto dá (MODERNA, 2017), ou seja, o intuito está em informar realmente o leitor.

Tais questões, quando dispostas nas seções, classificam os objetivos do texto, de maneira implícita. Porém, segundo o parâmetro de Solé (1998) utilizado, não foram consideradas como questões de antecipação, porque no momento de responder essas questões o leitor não as utilizará para entender o objetivo do texto, pois só as encontrará no momento de resolução das questões de compreensão. Sendo assim, considerou-se que essas questões não serão utilizadas como motivação no momento anterior à leitura.

Com isso, observa-se que o livro ao deixar de apresentar e de sugerir que sejam encontrados os objetivos, não contemplou de forma precisa a estratégia da motivação.

As demais estratégias anteriores à leitura observadas, ativam os conhecimentos prévios dos leitores a partir de elementos paratextuais, como títulos, imagens e até elementos do próprio texto como a pronúncia de certas palavras mais complexas. Quando ao estabelecimento de previsões sobre o texto, baseadas no suporte, gênero textual, autor ou até a instituição das publicações, o texto os faz de diversas formas diferentes, através de novos materiais levados para as salas, que estão em acordo com o gênero trabalhado, como jornais, revistas, reportagens, entre outros.

Quanto as estratégias que ocorrem durante a leitura, não foram encontradas orientações que sugerem a estratégia de leitura compartilhada, mas o livro orienta que durante as leituras silenciosas o professor pare estrategicamente e questione informações que permitam os leitores a formularem previsões sobre o texto. Além dessa estratégia vai sugerindo que durante as leituras, os alunos continuem a leitura para tentarem entender pelo contexto, desenvolvendo sua autorregulação. Por fim, orienta que o professor trabalhe junto com eles a leitura do boxe “Tantas palavras”, que extrai o significado de palavras e frases (MODERNA, 2017). Esse boxe parece fazer o papel dos glossários que geralmente se fazem presentes nos textos dos livros didáticos, a diferença é que ele não expõe o significado das palavras desconhecidas, ele questiona sobre elas. Tal boxe foi considerado como estratégia que ocorre durante a leitura, pois entende-se que trabalhar os significados das palavras desconhecidas faz parte do processo de leitura e não posterior a ela, segundo as considerações de Solé (1998). Além do mais, o boxe é localizado sempre junto ao texto, dando a impressão que deve ser usado no momento da leitura, de forma conjunta.

Após as leituras ainda é possível encontrar diversas outras estratégias a partir das propostas por Solé (1998), como retomar as palavras desconhecidas, continuar questionando informações sobre o texto, entre outras. Ademais, são encontradas as questões de compreensão textual e atividades extras, que complementam as atividades de compreensão, com a sugestão de formulações de novos títulos, a apresentação de outros materiais com os mesmos gêneros estudados e dinâmicas que demonstram as dificuldades dos deficientes visuais, tema abordado em um dos textos (MODERNA, 2017).

Finalizando as estratégias desse livro, ao final de algumas seções primárias “Para compreender o texto”, são disponibilizados os boxes “Educação em valores”, que trabalham alguns temas citados nos livros, que desenvolvem a moral dos leitores, como o direito à educação, a convivência e o respeito, o pacifismo, a gratidão e a ingratidão, a convivência, a honestidade e as emoções (MODERNA, 2017).

Com isso, é possível contemplar que o material dispõe de estratégias leitoras. As trabalhando de diversas formas, sendo através de orientações didáticas que o professor pode seguir ou até mesmo as próprias seções que as trabalham de forma implícita, sem abordar que servem como estratégias que cooperam com o ato de compreender. Apesar disso, não aprofunda a estratégia referente a motivação dos

leitores, objetivos de leitura e encontro das ideias principais do texto, mesmo que em determinados momentos parece querer fazê-los.

O terceiro LD analisado, o Aprender Juntos, também conta com estratégias que acontecem antes, durante e após a leitura. Elas aparecem implicitamente nas próprias seções, que são complementadas por orientações didáticas nas partes inferiores ou laterais das páginas do Manual do professor.

As primeiras estratégias anteriores à leitura encontradas, segundo Solé (1998), foram a partir da seção primária “Navegar na leitura”. Essa seção apresenta uma introdução ao texto, com questões de antecipação e o texto que será lido pelos alunos. Através dela, trabalha os elementos paratextuais, o gênero textual, o suporte do texto e a sua autoria. Ao trabalhar essa seção, o LD também dispõe de orientações didáticas que as complementam, sugerindo a apresentação de materiais extras que ajudam a entender o gênero textual, como trailer de filme (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017) e trabalha as palavras do glossário antes mesmo de começar o texto, com o intuito de criar expectativas quanto ao gênero textual e aos elementos textuais e paratextuais.

Além do mais, antes da leitura é sugerido que o professor motive os leitores a se expressarem e a ouvir os colegas, durante a leitura em voz alta (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017), sendo a única orientação que no momento da análise foi relacionada a estratégia de motivação.

Durante a leitura, o livro cita a leitura compartilhada, sem utilizar tal termo, orientando leituras em voz alta, em conjunto, em dupla ou dialogada, em que o professor faça pausas e questionamentos, com o intuito de permitir a formulação de previsões e resumo das ideias do texto vistas até o momento. Como estratégia para o momento da leitura, ainda é sugerido que ao encontrar palavras desconhecidas, os leitores tentem entender pelo contexto, utilizem o glossário e por fim recorram ao dicionário (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017).

Após a leitura, foram encontradas orientações que estimulavam o encontro das ideias principais dos textos, mas não demonstram como fazer isso, ficando a cargo do professor criar os próprios questionamentos. Após os textos são disponibilizados os boxes “Texto e contexto”, que contextualizam informações do texto, como livro de onde foi retirado, gênero textual, personagens, entre outros. Em seguida são disponibilizadas as questões de compreensão, atividades complementares e interdisciplinares, através da seção secundária “Ler para compreender”.

Além dessas estratégias de pós leitura, o livro sugere diversas outras, como releituras, revisão de conceitos, confirmação de hipóteses (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017). Estratégias que possibilitam o leitor a continuar a compreendendo, mas não fazem parte das estratégias selecionadas para a análise, segundo Solé (1998).

Posto os resultados das análises com foco nas estratégias de leitura, descritos nos parágrafos anteriores, a próxima seção terciária apresenta as discussões acerca das estratégias leitoras encontradas nos livros didáticos.

6.1.1 Discussões acerca das estratégias leitoras

Segundo Solé (1998), a motivação é uma estratégia que pode ser utilizada antes da leitura de textos para que os leitores consigam compreendê-los. No entanto, para motivá-los é necessário a aplicação de algumas outras estratégias que ajudam a mobilizá-la. Para a autora, o leitor se sentirá motivado ao encontrar os objetivos da leitura, ao se sentir capaz de realizar a tarefa, ao notar que possui os recursos necessários para isso, que caso precise de ajuda terá o suporte necessário e que ache a atividade interessante.

Com isso, percebe-se a ligação entre a motivação e os objetivos da leitura. Entender os objetivos da leitura é o primeiro passo para ir ao encontro com a motivação (SOLÉ, 1998). Apesar dessa importância da relação dos dois, os livros didáticos os abordam, mesmo que implicitamente, mas não utilizam ambos em seu favor.

De acordo com a análise, o livro Ápis não aborda os objetivos da leitura em todas as unidades e quando os aborda, faz de maneira implícita. O Buriti Mais apresenta os objetivos e propósitos leitores, mas em uma breve leitura deles descobre-se que os objetivos se referem, na maioria das vezes, ao que o gênero textual quer ensinar e não ao objetivo da leitura. Quando os objetivos não estão ligados ao gênero, eles expõem o objetivo da leitura de forma implícita, dizendo, por exemplo, que o texto pretende divertir e educar os leitores (MODERNA, 2017), dando a entender que o objetivo é a leitura pelo prazer e pelo aprendizado. Enquanto isso, o livro Aprender Juntos não cita os objetivos da leitura, nem de forma implícita.

Além do encontro dos objetivos, outro elemento que ajuda a motivar os leitores é a produção de atividades desafiadoras (SOLÉ, 1998). O livro Buriti Mais, expõe nos

capítulos introdutórios que propicia textos com humor e atividades desafiadoras com o intuito de motivar os alunos (MODERNA, 2017). De fato os textos possuem características humorísticas, mas as atividades podem ser consideradas desafiadoras para alguns estudantes e para outros não. Enquanto isso, o livro *Ápis e Aprender Juntos* não focam suas explicações e orientações didáticas no elemento motivação, o segundo ao menos cita em alguns momentos que o professor deve incentivar a leitura expressiva, motivando os leitores, e a escuta ativa (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017).

Essa tentativa de motivação, através do incentivo da leitura expressiva, não é o suficiente segundo Solé (1998). Para a autora não é suficiente que os professores apenas digam frases empolgantes como “Fantástico! Vamos ler!” (1998, p. 92), é necessário que os próprios leitores falem ou sintam isso. Apesar de parecer uma tarefa difícil é possível motivar os leitores através de um bom planejamento das tarefas de leitura, tendo critérios ao escolher os materiais que serão utilizados, tomando decisões antes mesmo do processo de leitura começar, sobre a ajuda que alguns alunos precisarão, sempre evitando situações que geram concorrência entre os colegas. Ademais, também é sugerido que o mediador utilize de situações que fazem parte do contexto, da realidade dos estudantes. Com isso, eles terão a oportunidade de gostar da leitura, desenvolvendo a sua compreensão (SOLÉ, 1998).

Apesar disso, analisando pelo parâmetro de Solé, todos os três livros didáticos propiciam, seja através de seções ou orientações didáticas, contextualizações das leituras que estão por vir nas unidades ou capítulos, permitindo que os leitores criem expectativas quanto aos elementos paratextuais, quanto ao gênero textual, suporte, autor e até instituição da publicação. Sendo assim, os leitores terão a oportunidade de levantar seus conhecimentos acerca do texto e de criarem hipóteses sobre o enredo (SOLÉ, 1998).

Com relação as estratégias propostas por Solé (1998) para serem desenvolvidas durante a leitura, os livros didáticos orientam as estratégias de leitura compartilhada e/ou a leitura independente, sem necessariamente utilizar ambos os termos. O *Ápis* de maneira explícita, o *Aprender Juntos* de maneira implícita, enquanto o *Buriti Mais* não dá indícios de elementos que possam ser considerados uma sugestão de leitura compartilhada, mesmo de forma implícita. Apesar disso, sugere a leitura silenciosa (MODERNA, 2017), onde o professor para em determinados trechos e promove questões. Esse tipo de leitura é chamado por Solé (1998) de leitura

independente e ela oportuniza que o leitor desenvolva as mesmas estratégias ensinadas durante a leitura compartilhada, que segundo Palincsar e Brown (1984 *apud* SOLÉ, 1998) favorece que o leitor formule previsões sobre aquilo que será lido no texto, formule perguntas, esclareça possíveis dúvidas que restarem e a resuma o que foi visto do texto até o momento. Apesar de promover as mesmas estratégias, a leitura independente é uma maneira de avaliar se os estudantes aprenderam a utilizar as estratégias ensinadas, segundo Solé (1998).

Além do *Buriti Mais*, o livro *Ápis* também sugere leituras independentes, sem a utilização de tal termo, mas orientando leituras silenciosas, com pausas estratégicas (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Além disso, alguns textos fazem esse papel do professor, desenvolvendo no meio do texto questões que promovem a criação de hipóteses sobre a sequência do enredo.

Ainda como estratégia que acontece durante a leitura, Solé (1998) indica o ensino da autorregulação, ou seja, ensinar o leitor a entender que existem estratégias a serem aplicadas quando ele perde a compreensão do texto. Para isso, é preciso que ele identifique onde parou de entender, então decida qual a melhor coisa a ser feita. Ele pode ignorar algumas palavras e continuar a leitura, observando se essas palavras são de extrema importância para o entendimento global do texto. Caso não sejam, é possível tentar dar significados a elas através do contexto. Caso sejam de extrema importância para a compreensão do texto e não seja possível entender através do contexto, ele pode tentar uma releitura. Por mais que a releitura acabe por poder propiciar que o leitor perca o “fio da meada”, o raciocínio seguido, ela o faz perder muito menos do que paradas maiores para a consulta no dicionário ou a consulta com o próprio professor. As consultas realizadas em outras fontes devem ser o último recurso, pois podem fazer com que o leitor perca a linha do raciocínio já criada durante a leitura (SOLÉ, 1998).

Sendo assim, os livros didáticos desenvolvem essa estratégia, de acordo com o parâmetro de Solé (1998), sempre orientando que os leitores tentem entender através do contexto e depois sugerindo a leitura conjunta dos glossários, quando disponibilizados, ou do boxe “Tantas palavras”, trabalhado no livro *Buriti Mais*, que trabalha as palavras desconhecidas e por fim as buscas no dicionário, como último recurso. Ao utilizar o glossário, há uma breve pausa nas leituras, mas essa pausa é menos brusca do que a parada para buscas no dicionário, assim como no caso da releitura, então considera-se que o uso de glossários como estratégia durante que

pode ser utilizada durante a leitura, que permite que o leitor não perca tanto sua linha de raciocínio, mas também entenda o significado das palavras desconhecidas. Já a consulta no box “Tantas palavras”, não é tão elucidativa, já que apresenta questionamentos, que dependem da reflexão das palavras, não dando o seu significado. Sendo assim, caso o box for consultado durante a leitura, ele também fará o leitor perder a linha de raciocínio já criada para a compreensão. Além disso, o box não propõe a reflexão de todas as palavras que podem ser desconhecidas para a faixa etária dos leitores, apenas de uma, duas palavras ou até de frases. Deve ser por isso, que o box fica ao final da leitura, mas é disposto na mesma página, como se fosse parte do processo.

É importante ressaltar que o box “Tantas palavras” foi considerado nesta análise como parte do processo de leitura, pois Solé indica que durante a leitura é que o leitor percebe o que não foi entendido e precisa utilizar algum recurso para continuar compreendendo (SOLÉ, 1998). A partir disso, considerou-se que o box permite a reflexão das palavras desconhecidas através do contexto que ele expõe.

Além dessas estratégias que ocorrem durante a leitura, um dos livros didáticos, o *Ápis*, propiciou um “Jogo rápido” durante a leitura, um tipo de jogo que solicita aos leitores encontrarem informações implícitas antes de continuarem a leitura, fazendo-os compreender informações importantes para o restante da compreensão. Os outros livros sugeriram releituras e a não interrupção dos textos, em casos de textos mais complexos (MODERNA, 2017; SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017). Segundo Solé (1998) as estratégias incentivadas por ela não são receitas a serem seguidas em todas as leituras, deixando espaço para a criatividade dos professores e dos materiais. Ou seja, a partir das estratégias de leitura descritas pela autora, é possível criar diferentes estratégias. É isso que os livros fazem de certa forma, trabalham estratégias leitoras, formas de fazer o leitor compreender melhor a leitura, mas não seguem à risca as contribuições de Solé (1998).

Por fim, quanto as estratégias pós leitura, o livro *Ápis e Aprender Juntos* em poucos textos indicam que o professor questione os estudantes sobre qual a ideia principal do texto estudado (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017, TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). A ideia principal é o resultado da combinação entre os objetivos de leitura que irão guiar o leitor, os conhecimentos prévios dele e aquilo que o autor pretendia transmitir quando escreveu (SOLÉ, 1998). Apesar de orientar nessa direção, os livros didáticos não mostram como o mediador deve fazê-lo. Tal feito

dependerá dos conhecimentos dele para encontrar a melhor maneira de ensinar os leitores a procurarem as ideias principais.

Solé (1998) expõe passo a passo de como ensinar a encontrar as ideias principais, considerando todos os momentos da leitura. Primeiramente, os professores podem explicar o conceito de ideia principal, recordar o motivo da leitura do texto, revendo o objetivo da leitura e atualizando os conhecimentos prévios, e ressaltar o tema, demonstrando que ele está relacionado aos objetivos da leitura. Além disso, durante a leitura é necessário informar aos leitores quais os achados mais relevantes do texto e porque são considerados assim. Ao final é recomendado a discussão de todo esse processo.

O livro *Buriti Mais* é o único que não sugere o ensino das ideias principais dos textos em suas orientações didáticas. Porém, nas questões de compreensão leitora analisadas, foram encontradas questões que direcionavam para esse foco e para o resumo de informações do texto. Apesar de ajudarem o leitor a direcionar-se para as ideias principais, as questões encontradas não trabalham isso de forma explícita, não garantindo que o leitor se dará conta que as respostas das questões os levam para a ideia central do texto. Quanto as questões que exigem resumos de informação, não são o suficiente para trabalhar efetivamente o resumo, segundo Solé (1998).

Segundo a autora, não é suficiente que as atividades ensinem apenas o resumo de fragmentos do texto, nesses casos o resumo de trechos e parágrafos servem somente para que os leitores treinem algumas estratégias isoladas, como por exemplo a busca de um conceito subordinado para um conjunto. Isso porque, o treino das estratégias isoladas não garante que o leitor consiga transferi-las para um resumo completo do texto. Sendo assim, resumir partes dos textos deve ser considerado uma tarefa complementar e não a estratégia de resumo do texto (SOLÉ, 1998).

Para trabalhar o resumo em sala de aula é necessário ensinar os leitores a localizarem os temas por parágrafos, deixarem de lado as informações repetidas ou triviais, organizarem informações sem que o sentido global se perca e identificarem frases-resumos ao longo dos parágrafos, sabendo também as criar (COOPER, 1990 com base em BROWN; DAY, 1983 *apud* SOLÉ, 1998). A criação de resumos está ligada as estratégias necessárias para encontrar o tema de um texto, sua ideia principal e os detalhes secundários, sendo uma estratégia importante para que o leitor desenvolva sua compreensão (SOLÉ, 1998). Sendo assim, pode-se perceber que os três livros didáticos não desenvolvem a estratégia de resumo dos textos.

Uma outra estratégia citada por Solé (1998) para o momento pós leitura e trabalhada parcialmente pelos livros é o ensino de perguntas e respostas. Os materiais didáticos não oportunizam momentos para os leitores criarem suas próprias perguntas, mas disponibilizam as seções ou seções secundárias de compreensão de texto, que dispõem números significativos de perguntas sobre os textos. Essas questões podem servir como estratégia posterior ao texto, não somente para avaliar a compreensão da leitura ou desenvolvê-la, mas para que eles observem e posteriormente consigam criar suas próprias questões, respondendo-as.

Segundo Copper (1990 *apud* SOLÉ, 1998), as questões pertinentes para se fazer após a leitura vão além de questionar-se sobre os personagens e cenários, elas estabelecem o problema, a ação e a resolução e tais tipos de questões são encontradas nos livros didáticos, mesmo que brevemente. Baseado nisso, o professor pode sugerir as melhores questões do LD para que os alunos as observem e possam imitar o processo com textos diferentes. Para Solé (1998) a capacidade de formular perguntas sobre o texto capacita o leitor a regular seu próprio processo de leitura, podendo torná-lo mais eficaz.

Ainda após a leitura são trabalhados boxes, atividades complementares e interdisciplinares, além de outras orientações didáticas, que não se encaixam nas orientadas por Solé (1998) de ensinar a encontrar a ideia principal, de ensinar a produção de resumos e de ensinar a formular perguntas e respostas, mas ajudam a continuar a compreender o texto, ou até mesmo se encaixam, mas em outro momento da leitura e não após ela. Um exemplo disso é o boxe “Sobre o autor”, do livro *Ápis*, que fica localizado e trabalhado após a leitura, mas confirma as expectativas criadas pelo leitor sobre o autor lá no início dela.

Além desse boxe, os demais boxes e orientações didáticas dos livros analisados continuam trabalhando estratégias que revisam conceitos, conferem hipóteses, entre outras que permitem que o leitor continue compreendendo, e que já foram vistas em outro momento da leitura. Isso é um ponto positivo dos livros didáticos, pois para Solé (1998) não é possível estabelecer limites entre o que acontece antes, durante e após a leitura, sendo essas estratégias um incentivo à sua compreensão. Sendo assim é comum que elas acabem se repetindo em determinados momentos que não estão previstos, sendo possível não só falar sobre o autor no início da leitura para propiciar a criação de hipóteses, mas também ao longo e após o texto, quando necessário, para propiciar uma melhor compreensão de algum fator.

Com isso, é importante inteirar que as críticas construtivas discutidas nos parágrafos anteriores, referentes aos três livros didáticos analisados, referem-se somente as partes dos livros que trabalham a leitura e a compreensão dela. Sendo assim, é possível que os materiais trabalhem em outros momentos os apontamentos levantados. Tais apontamentos foram considerados, pois os parâmetros seguidos nesta pesquisa consideram que as estratégias de leitura são importantes durante o processo de leitura, ajudando na sua compreensão.

Portanto, até o momento foi discutido sobre as estratégias leitoras encontradas nos livros, que ocorrem antes, durante e após a leitura. A partir disso, a próxima seção terciária relaciona esses achados com aquilo que a BNCC normatiza para o ensino de compreensão leitora.

6.1.2 Relação das estratégias leitoras com as normatizações da BNCC para o ensino da compreensão leitora

Ao relacionar as estratégias leitoras encontradas nos livros didáticos com as normatizações da BNCC para o ensino da compreensão leitora, identificadas durante uma análise realizada no documento, pode-se concluir que o documento aborda pontos, através da inserção das estratégias e procedimentos de leitura como sendo a sexta dimensão do tratamento das práticas leitoras do “Eixo Leitura”, que auxiliam que o ensino da compreensão leitora seja trabalhado nos livros didáticos que estão alinhados com ele. Essa dimensão citada aborda 13 práticas de uso e reflexão, como visto na análise da BNCC, sendo que as que podem ser consideradas como anteriores a leitura são: a seleção de quais os procedimentos de leitura serão utilizados de acordo com os interesses e objetivos propostos, visando o gênero, a consideração dos objetivos de leitura, a relação do texto com os conhecimentos prévios e o estabelecimento de hipóteses (BRASIL, 2017b). As demais práticas podem ser utilizadas durante e após a leitura e são: a localização ou recuperação de informação, a inferência ou dedução de informações que estão implícitas no texto, a inferência de palavras ou expressões desconhecidas através do texto, a identificação ou seleção do vocábulo ou expressão mais adequada segundo o contexto de ocorrência, o aprendizado dos sentidos globais do texto, o reconhecimento ou a inferência do tema, a articulação do verbal com outras linguagens, a busca, a seleção, a análise e o tratamento das informações ao depender dos objetivos, entre outros (BRASIL, 2017b).

Tais práticas citadas pelo documento não são uma metodologia, mas são práticas alvos que através de diferentes abordagens podem ser alcançadas. Para alcançar tais práticas, por exemplo, é possível trabalhar a leitura compartilhada, a leitura independente, ensinar os leitores a continuarem a leitura para entenderem através do contexto, ensinar-lhes meios de identificar as ideias principais, ensiná-los a produzir resumos e ensiná-los a formular perguntas e respostas, mesmo que Solé (1998) não seja uma referência citada no documento (SOLÉ, 1998). Por tanto, as dimensões não abordam as estratégias de forma explícita, mas determinam as práticas que as metodologias, nesse caso as estratégias, disponibilizadas pelos professores ou até pelo material didático, devem alcançar, por conta do seu próprio caráter normatizador.

Com isso, observa-se um achado que demonstrou a relevância de ter realizado a investigação na BNCC antes mesmo de começar a análise dos livros didáticos. Ao analisar a BNCC, pode-se concluir que o documento coopera com o ensino das estratégias de leitura, como já citado, porém não o faz de forma explícita, já que seu caráter é normativo e seu objetivo é definir as aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros da Educação Básica devem desenvolver (BRASIL, 2017b), mas não engessa quais metodologias devem ser usadas nesse processo. Essa característica do documento foi relacionada aos achados na análise das estratégias leitoras, já que algumas vezes elas foram encontradas de forma implícita. O livro *Buriti Mais*, por exemplo, possibilita que sejam encontrados os objetivos da leitura, considerada estratégia leitora por Solé (1998), mas faz de forma implícita. Dessa forma, para trabalhar essa estratégia leitora, será necessário que o professor, utilizando sua autonomia, a conheça e escolha essa metodologia, diferentemente do que acontece no livro *Aprender Juntos*, que possui orientações didáticas bem delimitadas, determinando se elas devem ser realizadas antes, durante ou após a leitura. Apesar do professor possuir autonomia utilizando qualquer um dos livros didáticos, ao apresentar as estratégias de forma explícita, o livro *Aprender Juntos* oportuniza que o professor escolha utilizá-las. Segundo Solé (1998), quando não se trabalha explicitamente as estratégias leitoras, os alunos não aprendem a utilizá-las num futuro, e assim elas perdem o verdadeiro sentido para o qual foram criadas, que é o de ajudar os leitores a compreenderem textos (SOLÉ, 1998).

Ao ensinar as estratégias de leitura, é necessário que os estudantes as conheçam, as entenda e aprendam a escolher quais delas irão utilizar ao depender

da ocasião, para que possam conquistar leituras independentes em que eles mesmos saberão utilizar, de forma autônoma, as estratégias. Segundo Viana e Ribeiro (2020) o leitor proficiente se distingue dos demais por conhecer as estratégias de leitura e ser capaz de autoavaliar sua compreensão, sabendo em que momentos as utilizar. Por tanto, torna-se mais difícil conhecer as estratégias leitoras e saber quando usá-las se isso não for ensinado de forma explícita.

Tal achado é um ponto a ser refletido sobre a BNCC e sobre os materiais didáticos. Apesar disso, acredita-se que isso não é um problema difícil de ser resolvido. Ao ter conhecimento desses pontos, o próprio professor é capaz de colaborar com as lacunas encontradas. O mediador é capaz de motivar a leitura, quando o LD não o faz, de ensinar as estratégias leitoras de Solé (1998) aos leitores, os capacitando a encontrarem os objetivos da leitura, contribuindo também com a motivação, propiciar leituras compartilhadas de forma explícita, ensinando os passos dela, ensinar a identificar as ideias principais, ensinar a produção de resumos e a formulação de perguntas sobre o texto.

Porém, tais mediações só serão possíveis se os professores tiverem suporte teórico para isso. Esse suporte muitas vezes não é descoberto nas graduações e mesmo quando estudados sofrem alterações na medida que novas pesquisas vão sendo realizadas. Pimenta (2000) descreve que uma boa graduação é necessária, mas que só ela não é o bastante, já que a profissão exige atualizar-se sempre. Para Freire (2011) é necessário que os professores tenham consciência sobre suas práticas pedagógicas, mas isso demanda conhecimento de diferentes dimensões que as qualificam. Sendo assim, para isso se faz necessário aprender e o aprender é construção, reflexão e mudança.

Sendo assim, adiante encontram-se os resultados das análises das questões de compreensão leitora, assim como as discussões acerca desses achados e as relações deles com as normatizações da BNCC.

6.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE COMPREENSÃO LEITORA

A análise no LD Ápis, assim como a análise nos outros livros, que focou nas questões de compreensão leitora, buscou classificar as questões de compreensão dos livros didáticos selecionados nesta pesquisa de acordo com a proposta de Català *et al.* (2001).

Sendo assim, as questões foram classificadas como sendo de compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial, compreensão crítica e metacompreensão, que são os componentes cognitivos e metacognitivos envolvidos no ato de compreender textos, segundo Català *et al.* (2001).

Ainda no início da análise, durante a leitura dos capítulos introdutórios da versão Manual do professor, é possível identificar como a compreensão leitora é abordada pelos autores. O LD em questão (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017) trabalha a compreensão leitora como um dos níveis de abordagem de Bertin (1999) e tais níveis diferenciam a compreensão da interpretação textual, em que a compreensão é referente a parte mais literal do texto e a interpretação responsável pelas inferências. Essa classificação e diferenciação entre compreensão e interpretação, sugere aos leitores do LD, implicitamente, de que as seções de atividades intituladas como seções de compreensão leitora não abordam todos os processos que fazem parte da compreensão, como as inferências, os processos de reorganização etc., já que tais processos estão classificados em outros níveis de abordagem por Bertin (1999).

Porém, ao analisar os resultados percebeu-se que essa ideia, de que as seções de compreensão leitora não abordam diferentes processos de compreensão, não estava correta. Apesar do LD diferenciar os termos, essa diferenciação só ficava visível na nomeação das seções e seções secundárias. O material didático aborda a interpretação como sendo algo mais geral, colocando uma grande seção primária, após as leituras, chamada de “Interpretação do texto”, que é formada por outras seções secundárias e entre elas está a seção secundária que trabalha a compreensão leitora. Essa seção secundária trabalha diferentes componentes de compreensão e as demais trabalham questões da linguagem e construção do texto, por isso não foram analisadas nesta pesquisa.

Os componentes de compreensão leitora encontrados durante a análise minuciosa de cada unidade foram organizados na tabela 2, a seguir, demonstrando que foram encontrados ao longo das questões os componentes de compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica. Não sendo encontrado o componente de metacompreensão.

Tabela 2 - Os componentes de compreensão leitora do livro Ápis

Questões analisadas	Questões desclassificadas	Componentes da compreensão leitora	Quantidade encontrada
115	0	Compreensão literal	50
		Reorganização	7
		Compreensão inferencial	42
		Compreensão crítica	17
		Metacompreensão	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No capítulo introdutório do Manual do professor do livro Ápis, foi descrito pelos autores do material que para os AIEF foram preparadas questões predominantes de localização de informação e que a complexidade das questões vai aumentando ao longo dos anos (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Mas ao observar a tabela 1 é possível ver que as questões literais, que exigem localização de informações explícitas no texto, ainda são predominantes no livro do 4.º ano.

Quanto a estrutura das questões, apresentada durante a descrição das análises, percebeu-se que muitas questões literais focavam na localização de informações, solicitando cópias, transcrições e até que o leitor sublinhasse e circulasse determinadas informações, não propondo uma reflexão acerca do conteúdo do texto após isso, como se o objetivo das questões fossem apenas cópias. Para responder questões desse tipo bastava que o leitor fosse capaz de decodificar as palavras do texto. Esse resultado é semelhante ao que Marcuschi (2008) descreveu ao relatar suas análises em livros didáticos de LP, realizada entre 1996 e 1999, que demonstravam que as atividades focavam, em sua maioria, em cópias dos textos.

Além disso, notou-se que muitas questões literais e inferenciais focavam em informações que retratavam a importância do gênero textual. Ao analisar as questões percebeu-se o foco sobretudo no gênero implicado no texto e não no ensino da compreensão, por mais que as questões estivessem intituladas como questões de compreensão textual. Tais questões solicitam informações com foco em descobrir quem era o narrador, personagem, dados numéricos explícitos e outras informações que eram características comuns ao gênero textual estudado.

Em alguns casos, durante a análise das questões inferenciais percebeu-se uma certa confusão ao demarcar a diferença entre o que é inferencial e literal. Algumas notas explicativas que estão presentes somente no Manual do professor demarcam

algumas perguntas como sendo questões que demandam inferências do leitor, mas para serem respondidas é necessário apenas localizar informações estipuladas no texto, identificando sequências de determinadas ações. Tal operacionalização é configurada por Català *et al.* (2001) como parte do processo de compreensão literal, pois não demanda conhecimentos prévios e entendimento daquilo que está implícito na leitura. Uma questão presente na unidade 5, por exemplo, é demarcada na nota como inferencial pois, segundo o livro, o leitor precisa dar o seu ponto de vista sobre o assunto e compreender a consequência de uma ação citada no texto como algo negativo, porém ela na verdade questiona por qual motivo não se deve brincar de fazer a lagartixa perder a cauda e a resposta está explícita no texto, que diz o seguinte:

[...] A cada autonomia, o rabo da lagartixa será mais curto. Por isso não devemos fazê-la perder sua cauda à toa, só por brincadeira, pois estaremos tirando dela uma chance de usar essa estratégia com um predador de verdade e, com isso, salvar sua vida. (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, p. 147, 2017).

Por tanto, o texto expõe essa informação de maneira explícita, não sendo necessário o ponto de vista do leitor sobre assunto, sendo inevitável que o leitor perceba as relações causa-efeito para responder à questão.

Outras questões inferenciais tinham foco em aspectos formais do texto, que demandavam inferências acerca da linguagem implicada, por exemplo. Apesar disso, foram encontradas questões que trabalham inferências que permitem a reflexão da leitura do texto, não se preocupando apenas com o gênero estudado, mas com o ensinar a compreender aquilo que se lê. Esse resultado é mais perceptível na análise da unidade 2 e 3, mas também através de outras questões ao longo das unidades, que trabalham as inferências a partir da reflexão sobre o efeito para determinadas causas encontradas no texto e a extração de significados de frases ou expressões. Um exemplo disso é questão 3 da página 113, da unidade 4, que diz o seguinte:

3) No início da carta são utilizadas as expressões **Prezado sr. Lobo** e **Vossa Senhoria**. O que essas expressões trazem para o sentido da carta? Assinale as alternativas mais adequadas para responder a essa questão

- Um tom mais espontâneo e informal.
- Um tom mais cerimonioso e formal.
- Dão mais seriedade ao que está sendo dito.
-

Dão a entender para o Lobo que se trata de uma brincadeira.

(TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 113)

Ao mesmo tempo que a questão anterior trabalha uma característica que é presente em cartas mais formais, ela trabalha a reflexão sobre o sentido das expressões citadas, trabalhando a compreensão inferencial através do levantamento de conhecimentos prévios do leitor a partir do contexto da história, de informações que estão ali, mas não de maneira explícita, operacionalização compatível ao que Català *et al.* (2001) descrevem para o componente inferencial.

As questões classificadas como sendo de reorganização e compreensão crítica estiveram presentes em pequeno número ao longo das unidades. As que demandavam o processo de reorganização solicitavam que resumisse informações, as reorganizassem e as classificassem de acordo com a sequência do enredo. Enquanto as que demandavam a compreensão crítica solicitavam respostas pessoais, que para serem respondidas precisavam de uma análise acerca do texto, dos personagens e suas atitudes, intenções do autor, entre outros.

Já as questões de metacompreensão não aparecem ao longo das unidades, o que faz sentido já que os níveis de abordagem de Bertin (1999) não o contempla.

Na análise das questões de compreensão do livro *Buriti Mais*, foram encontradas 261 questões. Porém, duas delas foram desclassificadas, pois solicitam informações novas que o texto não fornecia. Durante a análise, as questões encontradas foram classificadas como sendo de compreensão literal, reorganização, compreensão inferencial, compreensão crítica e metacompreensão. A quantidade de cada componente encontrada está exposta na tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Os componentes de compreensão leitora do livro *Buriti Mais*

Questões analisadas	Questões desclassificadas	Componentes da compreensão leitora	Quantidade encontrada
261	2	Compreensão literal	90
		Reorganização	11
		Compreensão inferencial	81
		Compreensão crítica	56
		Metacompreensão	6

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao decorrer das análises das unidades do livro *Buriti mais*, percebeu-se que algumas questões de compreensão literal demandam cópias de informações literais do texto, como título do texto, nome do autor, e questões que demandam inferências referentes a outros aspectos do texto, como os ortográficos e sintáticos. Outras questões pediam que circulassem informações do texto, como a fala do narrador e dos personagens, e que sublinhassem pronomes (MODERNA, 2017), por exemplo, demonstrando uma preocupação com o ensino da localização de informação, da produção de inferências acerca dos gêneros textuais e o ensino de aspectos linguísticos.

Apesar disso, também foram encontradas questões literais que pedem mais do que cópias das informações, trazendo uma reflexão acerca do assunto. Um exemplo disso é a questão a seguir: “Releia esta frase do texto: “O judô [...] premiou uma lutadora em todos os sentidos”. Por que Rafaela é uma lutadora em todos os sentidos?” (MODERNA, 2017, p. 143). Tal questão desenvolve o componente de compreensão literal e para respondê-la não basta apenas que o leitor copie informações explícitas do texto, é necessário ler com atenção para encontrar a resposta. Isso porque a Rafaela, lutadora de judô do qual a notícia se refere, ter se tornado uma lutadora em todos os sentidos é um efeito e esse efeito tem uma causa, a causa é que ela superou a adversária, o trauma de Londres e os riscos de uma adolescência vivida em meio à violência (MODERNA, 2017). Perceber essa relação causa-efeito faz parte dos processos de compreensão literal, segundo Català *et al.* (2001).

Ademais, as questões literais, apesar de muitas vezes demonstram o foco no gênero, acabam fazendo que o leitor distinga as informações relevantes e secundárias, localize a ideia principal do texto, perceba as relações de causa e efeito, entre outras que se adequam ao que Català *et al.* (2001) descrevem.

As questões inferenciais também promovem reflexões acerca do conteúdo que demandam, necessitando dos conhecimentos prévios do leitor para serem respondidas. Muitas delas necessitava da extração de significado de palavras e principalmente de frases. Porém, outras demonstram a preocupação com os elementos textuais do texto, como por exemplo: “Quem faz as perguntas que aparecem em negrito?” (MODERNA, 2017). Nesse caso o negrito é importante no texto para entender que quem fala é o entrevistador, por isso foi considerada de compreensão inferencial, mas entende-se que o foco aqui é que os estudantes

entendam as características textuais importantes no gênero entrevista. Outras questões que demonstram essa preocupação perguntam sobre o meio de circulação do gênero e por que o uso ou não de determinados sinais de pontuação no contexto do texto (MODERNA, 2017).

As questões de compreensão crítica para serem resolvidas demandavam análises sobre o texto, mas, diferentemente do livro anterior, o livro *Buriti* mais propõe muitas questões críticas de cunho pessoal, que tem ligação com o que foi lido. Para exemplificar, algumas questões questionavam se o leitor já tinha realizado atividades observadas no texto, o que o leitor achou da história, entre outras (MODERNA, 2017).

Isso acontece, ao parecer, por conta da própria fundamentação teórica dos autores, que acreditam que toda leitura possui um propósito específico, então a apresentação do LD contextualiza que as propostas didáticas foram pensadas para serem por prazer, para se informar e para aprender (MODERNA, 2017). Apesar de não apontarem no início dos textos o objetivo/propósito da leitura, para o leitor e sim para o gênero textual, eles demarcam os objetivos através dessas questões em alguns textos, como discutido anteriormente na seção terciária 6.1.1. Dessa forma, algumas questões, ao final de toda a seção de compreensão, são demarcadas pelo próprio LD como leitura por prazer, sendo na maioria das vezes questões de compreensão crítica que buscam respostas subjetivas que querem entender se o leitor gostou ou não da leitura, e para se informar, questões que buscam saber se o leitor adquiriu as informações trazidas pelo texto de forma explícita e implícita. As questões com o intuito “para aprender” não foram encontradas em nenhuma das unidades.

As questões de reorganização, que possuem certa complexidade, por necessitarem de estratégias que demandam classificação, reorganização de informações e reestruturação de informações, por exemplo, foram encontradas apenas 11 vezes e solicitavam a reorganização de informações explícitas no texto, de acordo com o parâmetro de Català *et al.* (2001).

Quanto as questões de metacompreensão (CATALÀ *et al.*, 2001) disponibilizadas no livro, solicitavam que o leitor refletisse sobre as respostas dadas em questões anteriores (MODERNA, 2017). Para conseguir responder tais questões é necessário pensar sobre os mecanismos utilizados, o caminho percorrido para chegar em tal resposta.

O terceiro e último livro analisado, o *Aprender Juntos*, assim como o livro anterior, apresentava questões intituladas de compreensão, totalizando seis

questões, que não foram consideradas como sendo de compreensão, pois tratavam de questionamentos de gráficos de filmes apresentados durante a resolução das questões. Esses gráficos não tratavam o assunto do texto, uma reportagem com Mauricio de Sousa que abordava informações sobre o filme que está sendo produzido para o cinema a partir das suas HQ, mas sim outras franquias de filmes (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017). Por conta disso, sua relação com o texto é apenas por conta do gênero textual citado na reportagem, o gênero filme. Com isso, de 299 questões encontradas, seis foram desclassificadas e não analisadas.

Nas 293 questões que foram analisadas, eram desenvolvidos os cinco componentes de compreensão leitora, segundo Català *et al.* (2001), mesmo que no capítulo introdutório da versão do Manual do professor o LD não tenha abordado suas perspectivas sobre o tema compreensão leitora. A única informação encontra na apresentação, referente à compreensão, é uma afirmação de que as dificuldades em compreensão leitora dos estudantes se dão pela falta de estratégias de leitura (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017).

Os componentes encontrados nos capítulos estão expostos na tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Os componentes de compreensão leitora do livro Aprender Juntos

Questões analisadas	Questões desclassificadas	Componentes da compreensão leitora	Quantidade encontrada
299	6	Compreensão literal	150
		Reorganização	13
		Compreensão inferencial	103
		Compreensão crítica	30
		Metacompreensão	4

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao visualizar a tabela 3, é possível observar que o livro Aprender Juntos trabalha muitas questões literais e inferenciais, resultando em poucas questões de reorganização, compreensão crítica e metacompreensão.

As questões literais exigiam cópias de palavras, expressões e ações do texto, trabalhando a localização de informações literais, segundo o que aborda Català *et al.* (2001), além de solicitar que o leitor sublinhasse e circulasse informações em determinados momentos. Outras questões solicitavam informações literais que

trabalhavam as características de cada gênero textual envolvido (SILVA C.; SILVA E.; MARCHETTI, 2017).

As questões inferenciais também demonstravam essa preocupação com o gênero, além de preocupações com aspectos formais do texto, como rimas, estrofes, entre outros. Outras, mesmo que questionem aspectos do gênero, acabam por avaliar se o leitor entendeu os diálogos, interações entre os personagens, entre outros aspectos referente ao enredo que estimulam reflexão sobre a história.

As questões de compreensão crítica geralmente são questões que exigem respostas pessoais, pois necessitam de uma avaliação do texto que é subjetiva, visto o conhecimento prévio de cada leitor, sua visão de mundo, para que seja possível analisar o conteúdo, fazer a distinção entre fatos e opiniões, emitir opinião, entre outros, segundo Català *et al.* (2001). Apesar disso, algumas questões da obra acabaram chamando a atenção durante a análise por exigirem respostas esperadas, corretas, das perguntas, o que não seria viável, já que cada leitor terá sua própria opinião e criticidade para responder as questões críticas. Mesmo assim, tais questões foram consideradas e classificadas, pois o que estava sendo analisado era o que a questão demandava e não as respostas esperadas que são disponibilizadas no livro versão Manual do professor. Ademais, as questões de compreensão crítica solicitam análises do texto e opiniões.

Quando as questões de reorganização e metacompreensão foram pouco encontradas, se comparadas com as demais, e solicitavam a reorganização de informações do texto de acordo com objetivos solicitados, a classificação a partir de critérios estabelecidos, a eliminação das informações triviais ou redundantes e que o leitor refletisse sobre os seus próprios mecanismos que os levaram às respostas, operacionalizações abordadas por Català *et al.* (2001).

A próxima seção terciária discuti os achados abordados aqui nesta seção secundária

6.2.1 Discussões acerca das questões de compreensão leitora

Em 1996-1999, Marcuschi (2008) analisou diferentes livros didáticos e percebeu que a maioria dos livros focavam apenas em questões de decodificação de informações literais do texto. Diferente da pesquisa de Marcuschi, outros tipos de

questões foram encontradas nesta pesquisa, apesar dos três livros didáticos desenvolverem mais questões literais do que as de outros componentes.

Essas questões literais encontradas durante a análise deste trabalho, muita das vezes, solicitavam cópias do texto sem oferecer alguma reflexão acerca dessas cópias. O livro *Buriti Mais*, por exemplo, como visto anteriormente, disponibilizava questões do tipo “Qual o título e a autoria do texto?” (MODERNA, 2017).

As questões literais fazem parte do processo de compreensão leitora, sabe-se que elas são importantes e parecem ser o ponto inicial para o ensino de compreensão, já que é o primeiro componente apresentado por Català *et al.* (2001). Mas há diferença entre solicitar em todas as questões informações explícitas do texto, através de cópias, e trabalhar as questões literais através de operacionalizações que trazem reflexões acerca do texto. Català *et al.* (2001), por exemplo, trazem diversas operacionalizações/estratégias que podem ser ensinadas aos estudantes para que desenvolvam a compreensão literal, como a identificação de sequências de uma ação, que para serem compreendidas durante a leitura é preciso de atenção e reflexão para poder conectar as informações explícitas. Demonstrando que há outras possibilidades disponível para o momento de trabalhar o componente de compreensão literal e que esse processo vai além do que cópias e transcrições do texto. Apesar das cópias serem uma oportunidade para retomar as informações do texto e promover reflexões posteriormente.

As questões desse tipo, que verificam apenas se o leitor sabe encontrar as informações literais no texto, através de apenas cópias e transcrições, demonstram claramente a habilidade do leitor de decodificar e muitas vezes de apenas scanear uma informação no texto, como acontece com perguntas do tipo “qual o título do texto?”, que para serem respondidas o leitor só precisar identificar o título e copiá-lo.

Apesar disso, entende-se a importância da compreensão literal na leitura e tem-se consciência que para trabalha-la é preciso entender que o foco não tem de estar apenas em propiciar aos estudantes cópias fiéis dos textos, mas de desenvolver as demais estratégias propostas por Català *et al.* (2001), que desenvolvem a compreensão literal. Além disso, é preciso ter a ciência de que as questões literais não são a única a serem trabalhadas, já que o processo de compreensão é composto por cinco componentes e não apenas um.

Quando as questões literais possuem o foco apenas em identificar a decodificação dos leitores, esquecendo de desenvolver diferentes estratégias e

diferentes componentes, acaba por abordar uma concepção de leitura empobrecedora, chamada por Kleiman (2001) de “leitura como decodificação”. Quando na verdade o caráter da leitura é o da “leitura como inferência”, onde há interlocução entre o leitor e o texto (KLEIMAN, 2001), ou seja, considera-se as vivências do leitor, os conhecimentos prévios, que os permitem inferir significados através de informações explícitas no texto e até analisar o conteúdo segundo suas perspectivas. Além disso, é importante considerar o contexto como uma variável da compreensão da leitura. Segundo Giasson (1993) as variáveis que estão implicadas na compreensão são o leitor, o texto e o contexto da leitura, não só o texto, como a concepção de “leitura como decodificação” apresenta.

Com isso, percebe-se que a compreensão é mais do que a identificação e compreensão do que é literal, mas que a essência da compreensão é a inferência (CATALÀ *et al.*, 2001), pois ela é quem permite que a ativação dos conhecimentos prévios do leitor e da construção de antecipações e suposições a partir de informações do texto. Essa relação do conhecimento do leitor e do texto demonstra a interlocução, citada por Kleiman (2001).

Embora os livros didáticos analisados ofereçam em sua grande maioria questões literais, aos autores demonstram em suas obras que entendem que o ato de compreender não é composto apenas pelo entendimento literal do texto, já que oferecem outros tipos de componentes. Ao comparar as tabelas 2, 3 e 4, da seção secundária anterior, que demonstram os resultados das análises dos componentes envolvidos nas questões de compreensão leitora, é possível perceber que após a compreensão literal, a maioria das questões desenvolvem a compreensão inferencial.

A compreensão inferencial é um componente importante a ser desenvolvido durante a compreensão de leitura, assim como os demais. Segundo Català *et al.* (2001), a inferência é a verdadeira essência da compreensão da leitura, pois é através dela que se dá a interação entre leitor e texto. Através dessa interação é que as lacunas da compreensão vão sendo preenchidas, suposições sobre o texto vão sendo criadas, sendo confirmadas ou rejeitadas posteriormente, estratégias vão articuladas e as informações lidas são manipuladas e combinadas com os conhecimentos do leitor para formar conclusões.

Para trabalhar esse componente, as questões analisadas focavam em levantar os conhecimentos prévios do leitor a partir das histórias lidas, demandavam reflexões

acerca de efeitos para determinadas causas, solicitavam extração de significado e frases, entre outras estratégias abordadas por Català *et al.* (2001).

Apesar disso, os livros em questão também desenvolviam muitas questões que promoviam inferências sobre aspectos formais da língua, do gênero textual envolvido, e não do conteúdo do texto, dentro das seções primárias e/ ou seções secundárias de compreensão textual. No livro *Aprender Juntos*, por exemplo, algumas questões solicitavam inferências acerca de conhecimentos sobre o gênero textual ou até mesmo conhecimentos sobre rimas e estrofes. Segundo Marcuschi (2008), esses tipos de questões mais formais são importantes a serem trabalhadas, mas em outros momentos, com outros objetivos, não com o objetivo de trabalhar a compreensão da leitura, pois não desenvolvem o compreender, no máximo acabam demonstrando falta de entendimento sobre o que é a compreensão de leitura.

Quanto aos demais componentes de compreensão, os menos contemplados nas questões dos livros foram a reorganização, a compreensão crítica e a metacompreensão. No LD Ápis nenhuma questão foi considerada como sendo desse último componente citado, pois não se encaixavam nas estratégias/operacionalizações dele, já nos outros livros didáticos foram classificadas poucas questões como sendo de metacompreensão.

Assim como os processos literais e inferenciais, os demais componentes são importantes durante a compreensão leitora. A reorganização, por exemplo, é essencial para que o leitor selecione e hierarquize informações. As estratégias que podem ser ensinadas e que fazem parte desse processo de reorganização ajudam o leitor a criar esquemas e resumos dos textos lidos, já que a prática de esquematizar e resumir textos propicia clareza e precisão das informações, facilitando a compreensão e abrindo espaço para novas reflexões (CATALÀ *et al.*, 2001). Além disso, Català *et al.* (2001) defendem que a reorganização é a base para dar autonomia no desenvolvimento da compreensão leitora. Ou seja, a partir do entendimento das informações literais, somada a reorganização dessas informações, seja em forma de esquemas ou resumos, o leitor terá uma boa base para ser capaz de produzir inferências, avaliar criticamente um texto e desenvolver sua autorregulação.

Enquanto o componente de compreensão crítica, sua importância ao ser desenvolvido nas questões se dá por abarcar a formação de julgamentos próprios, deduções e opiniões. A partir das expressões de opiniões próprias dos leitores acerca de um texto e da apresentação de diferentes argumentos de forma flexível, os leitores

entenderão que existem diversas maneiras particulares de entender o mundo e serão capazes de organizar seus valores hierarquicamente (CATALÁ *et al.*, 2001).

Apesar dos componentes de reorganização e compreensão crítica aparecerem menos, se comparados com os literais e inferenciais, eles se fazem presentes em todos os livros didáticos analisados. Diferente do que acontece com a metacompreensão, componente encontrado no livro *Buriti Mais e Aprender Juntos* em pouca quantidade, se comparado com o número de questões disponibilizadas, e não encontrado no livro *Ápis*.

A falta do exercício da metacompreensão pode ser considerado um fator preocupante, pois dos cinco componentes que fazem parte da compreensão leitora ela é a que está vinculada aos processos de autorregulação/ metacognitivos do leitor (CATALÁ *et al.*, 2001; GIASSON, 1993). A capacidade de autorregular o processo da leitura é que distingue os leitores proficientes dos que não são, pois ao conhecer as estratégias que o ajudam a alcançar a compreensão leitora e ser capaz de se autoavaliar, o leitor é capaz de identificar o seu nível de compreensão, entendendo quando a compreensão foi perdida, voltando a determinados pontos da leitura e mobilizando as estratégias leitoras apropriadas para compreender. Ou seja, os leitores proficientes sabem compreender e possuem a consciência de quando perdem a compreensão (VIANA; RIBEIRO, 2020). A partir disso, é possível inferir que para os leitores se tornarem proficientes é necessário um ensino explícito da metacompreensão, assim como dos outros componentes.

Sendo assim, até o momento foi possível observar que todos os livros didáticos desenvolvem em suas questões a compreensão literal, a inferencial, a reorganização e a compreensão crítica. Sendo a metacompreensão o único componente que não está presente em todas as obras. Apesar disso, os livros didáticos abrem espaço para que as atividades encontradas nos livros, bem como as questões, possam ser complementadas, sugerindo que o mediador adicione atividades extras, visto que os livros didáticos se constituem como materiais de apoio e não retiram a autonomia dos educadores.

A próxima seção terciária relaciona esses achados com o que a BNCC normatiza para o ensino de compreensão leitora.

6.2.2 Relação das questões de compreensão leitora com as normatizações da BNCC para o ensino da compreensão textual

As relacionar os achados discutidos anteriormente com as normatizações da BNCC para o ensino da compreensão leitora, dois pontos foram destacados e serão abordados nos próximos parágrafos.

O primeiro ponto diz respeito a inexistência da metacompreensão ou ao pouco aparecimento dela no desenvolvimento das questões dos livros didáticos. Para refletir sobre isso, a pesquisadora questionou-se se esse resultado podia estar ligado ao que a BNCC normatiza para o ensino da compreensão. Segundo a investigação realizada no documento, essa ligação parece existir, já que a BNCC desde a segunda versão de 2016, versão alinhada com os livros didáticos, até a versão atual de 2017, a analisada, não dá indícios de alguma prática ou habilidade que possa ser relacionado com o componente de metacompreensão. Sendo assim, os livros didáticos que incluem questões de metacompreensão provavelmente tem conhecimento sobre os processos metacognitivos implicados na compreensão, baseando-se em seus fundamentos teóricos, ou desenvolvem esse componente com outros objetivos, sem ter ciência de que tratam da metacompreensão. Essa hipótese, sobre as questões promoverem a metacompreensão por conta dos suportes teóricos dos autores é suposta através da análise dos capítulos introdutórios do livro *Buriti Mais* (MODERNA 2017), versão Manual do professor, que descrevem o processo que acontece no cérebro quando o sujeito está aprendendo a ler e a escrever, baseado em Dehaene (2012). Tais estudos dessa linha de pesquisa colaboram com o entendimento dos processos cognitivos e metacognitivos presentes no compreender.

O segundo ponto é que, apesar da BNCC não apresentar o componente de metacompreensão, ela desenvolve práticas de uso e reflexão e habilidades que foram relacionadas durante a análise com a compreensão literal, inferencial, a reorganização e a compreensão crítica.

A compreensão literal foi relacionada a uma das práticas dispostas nas dimensões 3 do quadro sem título da página 72 da BNCC, chamada de "Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre partes do texto" (BRASIL, 2017b, p. 73). Essa prática é a de "estabelecer relação entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a

continuidade do texto e sua progressão temática” (BRASIL, 2017b, p.73), que pode ser relacionada com a compreensão literal pois esse componente é o responsável por tudo aquilo que está explícito na leitura, segundo Català *et al.* (2001).

A compreensão inferencial foi relacionada a uma das práticas dispostas na dimensão 5 do quadro citado anteriormente, chamada de “Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2017b, p. 73). Essa prática é a de “identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor” (BRASIL, 2017b, p. 73), e pode ser relacionada ao componente de compreensão inferencial, pois uma das estratégias que podem ser ensinadas para que os leitores alcancem esse componente, segundo Català *et al.* (2001), é a interpretação correta de linguagens figurativas.

A reorganização foi relacionada a uma outra prática da dimensão três, citada anteriormente, que é a prática de selecionar e hierarquizar informações, correspondente ao que aborda Català *et al.* (2001).

Enquanto a compreensão crítica foi relacionada a uma prática da quarta dimensão, “Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” (BRASIL, 2017b, p. 73), que é a prática de refletir criticamente sobre as temáticas tratadas e validade das informações, correspondente ao que Català *et al.* (2001) abordam para o componente de compreensão crítica.

Além dessas dimensões citadas, a sexta dimensão, chamada de “Estratégias e procedimentos de leitura” (BRASIL, 2017b, p. 74) foi relacionada com as estratégias de leitura de Solé (1998), visto na seção secundária anterior, mas também com os componentes de compreensão literal, inferencial e reorganização, por conta das práticas citadas que se assemelham ao que cada componente é responsável. Ademais, durante a análise foram relacionadas diversas habilidades com os mesmos componentes.

A partir da possibilidade dessas relações, entre os componentes de compreensão leitora com as práticas de uso e reflexão, abordadas pelo quadro sem título da página 72 da BNCC, conclui-se que a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização e a compreensão crítica, serão componentes comuns de serem encontrados nos livros didáticos alinhados com o documento. Isso porque,

apesar do documento não citar os parâmetros utilizado, de Català *et al.* (2001), que abordam os componentes do processo de compreensão, as práticas normatizadas são semelhantes as estratégias ensinadas para alcançar esses componentes. Sendo a metacompreensão o único componente que não pode ser relaciona às tais práticas. Quanto a quantidade de cada componente encontrado nas questões dos nos livros didáticos, irá depender daquilo que os colaboradores dos materiais acreditam ser mais relevantes para a compreensão.

Sendo assim, as discussões findam-se, iniciando as considerações finais, que recapitulam toda a pesquisa, respondendo aos objetivos específicos e a pergunta norteadora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, ao considerar os resultados insatisfatórios que os jovens brasileiros veem tendo em provas nacionais e internacionais que avaliam a leitura (BRASIL, 2020d) e entender que a compreensão leitora pode ser ensinada, buscou analisar se as propostas didáticas dispostas nos livros de LP do 4.º ano, mais distribuídos pelo PNLD 2019 para as escolas municipais de Santa Catarina, auxiliam o ensino da compreensão leitora, sendo este o objetivo geral delimitado nesta pesquisa.

Este trabalho foi justificado pelo fato dos livros didáticos se constituírem como uma das principais ferramentas de apoio utilizadas pelos professores (SILVA, 2015), além da constatação da ínfima quantidade de pesquisas realizadas em materiais desse tipo, com as perspectivas propostas, que diferem esta pesquisa das demais. Através disso, o trabalho realizado questionou se os livros didáticos escolhidos como instrumento desta pesquisa apresentam propostas didáticas que auxiliam o ensino da compreensão leitora.

Sendo assim, para este estudo propôs-se uma análise documental (GIL, 1991), de abordagem mista (CRESWELL; CLARK, 2013), nos livros didáticos *Ápis*, *Buriti Mais* e *Aprender Juntos*, que, através do direcionamento dos objetivos específicos delimitados nesta pesquisa, identificou nas seções, boxes e/ou orientações didáticas quais as estratégias leitoras são utilizadas para auxiliar o ensino da compreensão leitora, a partir do parâmetro de Solé (1998), classificou as questões de compreensão do LD, a partir do parâmetro de Català *et al.* (2001), verificou o que a BNCC normatiza para o ensino da compreensão leitora e relacionou essas normas com as estratégias e questões de compreensão encontradas nos livros didáticos analisados. Por tanto, os objetivos específicos foram atendidos e direcionaram para que a pergunta de pesquisa fosse respondida.

A pergunta que norteou toda a análise questiona se os livros didáticos escolhidos como instrumento desta pesquisa apresentam propostas didáticas que auxiliam o ensino da compreensão leitora. A resposta é sim, os livros didáticos apresentam propostas que auxiliam o ensino da compreensão leitora, através do oferecimento de estratégias leitoras e desenvolvimento de diferentes componentes de compreensão, através das questões propostas nas seções ou seções secundárias que buscam trabalhar a compreensão textual, que puderam ser observadas a partir

dos parâmetros de análise estabelecidos, Solé (1998) e Català *et al.* (2001). Apesar disso, os resultados qualitativos demonstraram dados relevantes que foram discutidos.

Os resultados das análises, referentes as estratégias leitoras, demonstraram que os livros didáticos disponibilizavam estratégias que ocorrem antes, durante e após a leitura. Apesar disso, nem todas as estratégias eram aprofundadas, analisando segundo o parâmetro de Solé (1998), como a motivação dos leitores e ensino dos objetivos da leitura, referentes as estratégias anteriores à leitura, e o ensino do resumo de textos e da formulação de perguntas e respostas, para o momento posterior a leitura.

Enquanto os resultados referentes aos componentes de compreensão leitora, as análises expuseram que as seções primárias ou seções secundárias de compreensão leitora desenvolviam os componentes de compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização e compreensão crítica em todos os livros didáticos, com base no parâmetro de Català *et al.* (2001). Sendo o componente de metacompreensão o único que não aparecia nas questões do livro Ápis.

Durante a análise realizada na BNCC (BRASIL, 2017b), que identificou no documento as normas para o ensino da compreensão leitora, foi possível perceber que o documento não cita práticas e habilidades que puderam ser associadas ao processo cognitivo de metacompreensão, segundo o que aborda Català *et al.* (2001). Ao relacionar esse achado com os resultados das análises dos livros didáticos, que demonstram pouco ou nenhum desenvolvimento da metacompreensão nas questões de compreensão leitora, infere-se que os livros que abordam esse componente, mesmo que brevemente, fazem isso por conta dos próprios conhecimentos, aportes teóricos construídos, dos autores dos materiais e não por direcionamento, através das normatizações, da BNCC.

Um exemplo disso é o que foi observado na análise do LD Buriti Mais, um dos livros que aborda o componente de metacompreensão nas questões de compreensão leitora desenvolvidas, que nos seus capítulos introdutórios expõe que as suas propostas didáticas consideram os estudos de como o cérebro aprende a ler e a escrever (MODERNA, 2017). Tais estudos, acerca do cérebro, colaboram com o entendimento dos processos cognitivos e metacognitivos que fazem parte da compreensão leitora, então ao conhecê-los entende-se a importância da metacompreensão para a atividade de leitura.

Por mais que a metacompreensão não possa ter sido relacionada às práticas e habilidades da BNCC, todos os outros componentes, o literal, inferencial, a reorganização, e a compreensão crítica, puderam ser relacionados e associados. Isso demonstrou que esses componentes serão encontrados comumente nas questões dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD, por estarem alinhados com o documento normatizador. Porém, a quantidade de distribuição de cada um, entre as questões, dependerá daquilo que os autores dos materiais didáticos acreditarem ser mais interessante para trabalhar a compreensão textual.

Além desses resultados, já discutidos anteriormente, observou-se nas análises algumas semelhanças com a pesquisa de Marcuschi, realizada entre 1996 e 1999, realizada em livros didáticos, sendo este o capítulo oportuno para abordá-las.

Marcuschi (2008), observou nessa pesquisa citada, que um dos quatro problemas encontrados nos livros que ele analisou, era que os livros didáticos ainda misturavam questões de compreensão com outros tipos de questões. Tais questões são denominadas pelo autor como questões formais que questionam sobre o nome do título do texto, a quantidade de versos e parágrafos, entre outras questões semelhantes quanto a estrutura textual. Esse ponto também foi observado nesta pesquisa durante a análise das questões de compreensão leitora. Em determinados momentos as questões focavam em aspectos do gênero, da linguagem, da estrutura textual e não desenvolviam a compreensão sobre a história, sobre o enredo. Muitas vezes, inclusive, focavam em saber se o leitor entendeu quem é o personagem principal, quem é o autor, quem é o narrador, pois eram características importantes da narrativa estudada e do gênero proposto.

Além desse tipo de questão, ainda foram encontradas questões chamadas por Marcuschi (2008) de “impossíveis”, pois suas respostas não eram encontradas no texto.

O ponto problemático desses achados, segundo Marcuschi (2008), não é desenvolver o gênero ou trabalhar as questões formais, mas acabar deixando em segundo plano o ensino da compreensão de leitura quando os próprios livros didáticos nomeiam as seções como sendo de compreensão leitora. Tais estudos, quanto aos diversos aspectos que um texto apresenta, são importantes e devem ser feitos, mas em outros momentos do ensino.

Por conta disso, acredita-se que esses achados demonstram que as próximas pesquisas, nesse âmbito, podem primeiramente analisar se as questões que estão

dispostas nas seções primárias, secundárias etc., de compreensão realmente são questões de compreensão leitora, para depois classificar quais os componentes estão presentes nela. Marcuschi (2008) apresenta uma tipologia, abordada brevemente nas fundamentações teóricas deste trabalho, que possibilita este tipo de análise de classificação das questões. Esse foi um ponto que não foi possível alcançar nesta pesquisa, devido que foi ao longo do processo, com a metodologia já definida, que se observou essa necessidade, sendo considerado então uma limitação encontrada. Sendo assim, ao encontrar questões que não eram de compreensão, elas foram retiradas das análises, não sendo classificadas de nenhuma forma.

Cabe ressaltar neste momento a contribuição deste trabalho, que através da proposta de pesquisa, analisou os primeiros materiais didáticos recebido pelas escolas municipais de SC (juntamente com as demais obras escolhidas) que estão alinhados com a BNCC. Sendo assim, considerou-se a relevância desses livros didáticos, que demonstram caminhos possíveis para a produção desses tipos de materiais que promovem a aplicação das normatizações da BNCC, mas que também utilizam os conhecimentos teóricos dos seus escritores.

Além disso, ressalta-se a pouca quantidade de pesquisas disponíveis sobre a compreensão leitora em livros didáticos e as particularidades desse trabalho que as diferem dos demais encontrados durante o levantamento de artigos e dissertações no portal de periódicos e catálogo da CAPES.

Diante dessas contribuições, conclui-se que esta pesquisa cumpriu quanto aos objetivos propostos, apesar das limitações encontradas e expostas anteriormente, que demonstram novos caminhos a serem seguidos, com o intuito de colaborar com o campo da Educação e com o avanço das pesquisas na área da compreensão leitora, através das discussões sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas em livros didáticos, pautadas nos estudos dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na compreensão de leitura e das estratégias que podem ser adotadas ou ensinadas para os leitores.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Rielda Karyna de; CRUZ, Magna Silva. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização. **Revistas Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 439-456, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/w8hJYXL7qYcDdd7MTC9nrXN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto. **Linguagem e apropriação de conhecimentos**: reencontrar o sujeito na relação com o conhecer. 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Sistema do Material Didático (SIMAD)**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/iniciarSistema.action;jsessionId=49CCCAA6F70DDAB84CE0B697148F0959.ouro008>. Acesso em: 30 out. 2021.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD Campo 2013**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12141-guia-pnld-campo-2013-13-12-fnde-formatado-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020d. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-62>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2020:** notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Divulgados resultados amostrais do Saeb 2019.** Brasília: MEC/INEP, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/divulgados-resultados-amostrais-do-saeb-2019>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de referência de língua portuguesa e matemática do Saeb:** 2º ano do ensino fundamental. Brasília, DF: INEP, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resultados Saeb 2019:** testes amostrais. Brasília, DF: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRAZ, Elaine Doroteia Hellwing; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Ensino da compreensão leitora na prática pedagógica de professores do ensino fundamental. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, São Paulo, v. 37, n. 76, p. 89-108, 2019. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/777/569>. Acesso em: 5 mar. 2020.

MODERNA, Editora. **Buriti Mais:** português: manual do professor. Editora responsável Marisa Martins Sanchez. São Paulo: Moderna, 2017.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2011.

CASTLES, Anne; COLTHEART, Max. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? **Cognition**, v. 91, n. 1, p. 77-111, 2004.

CATALÀ, Glòria; CATALÀ, Mireia; MOLINA, Encarna; MONCLÚS, Rorsa. **Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1º - 6º de primaria)**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2001.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Facultad de Educación, v. 8, n. 29-30, p. 209-229, 2001.

CORSO, Helena Vellinho; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5761/4181>. Acesso em: 23 mar. 2023.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEHAENE, Stanislas. **Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe**. [S.l.]: Odile Jacob, 2011.

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

ELLIS, Andrew W. **Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva**. Tradução de Dayse Batista. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRAGA, Maria Eduarda Fernanda de. **O ensino da compreensão leitora em livros didáticos**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRITH, Uta. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: PATTERSON, K.; MARSHALL, J.; COLTHEART, M (orgs.). **Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading**. London: Erlbaum, 1985, p. 301-330. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia. Acesso em: 18 abr. 2022.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Portugal, Asa: 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Dalva. Por que ensinar as relações grafema-fonema? **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 25, n. 77, p. 109-119, 2008.

GODOY, Dalva Maria Alves; FORTUNATO, Natália; PAIANO, Aline. Panorama da última década de pesquisas com testes de consciência fonológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 2, p. 313-328, 2014.

GOUGH, Philip B.; TUNMER, William E. Decoding, reading, and reading risability. **Remedial and special education**, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986.

INTERLOCUÇÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/interlocucao/>. Acesso em: 22 set. 2021.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e encarregados de educação**. Porto: LivPsic, 2012.

PALINCSAR, Annemarie Sullivan; BROWN, Ann Lesley. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. **Cognition and instruction**, New Jersey, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/200772570_Reciprocal_teaching_of_comprehension-fostering_and_monitoring_activities. Acesso em: 10 jan. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAIN'T CLAIR, Fernanda Bueno; COELHO, Victoria Wilson da Costa. Perguntas e respostas nos livros: didáticos estereótipos. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 277-297, jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/35858/pdf_1. Acesso em: 29 set. 2021.

SÁNCHEZ, Emilio. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 90-112.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Editora Lili, 2012.

SHARE, David L. Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. **Cognition**, v. 55, n. 2, p. 151-218, maio 1995.

SILVA, Amanda Kelly Ferreira da. **Leitura nos livros didáticos da educação do campo**: didatizações propostas para a formação leitora no contexto da alfabetização. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2017.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira; MARCHETTI, Greta Nascimento. **Aprender Juntos Língua Portuguesa, 4.º ano**: ensino fundamental. 6. ed. Versão Manual do professor. São Paulo: Edições SM, 2017.

SILVA, Rosenil Gonçalves dos Reis e. **A leitura em livros didáticos do Ensino Fundamental e a formação para o leitor crítico literário**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

SILVANO, Juliane Dutra da Rosa. **Processos e estratégias de compreensão**: o ensino da compreensão de leitura no 4º ano do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura**: a compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

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

SOUZA, Renata Junqueira de; HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para compreensão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TXLkW5pbyDvb4XxBnKXdSMR/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de; SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A leitura e a função da literatura no PNAIC: para além do deleite. **Educação em Revista**, Marília, v. 17, p. 63-80, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/5846>. Acesso em: 29 set. 2021.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa 4.º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. 3. ed. Versão Manual do professor. São Paulo: Ática, 2017.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva. A autorregulação da compreensão durante a leitura e o ensino explícito de estratégias. **LER**: leitura, escrita, recursos, Lisboa, não paginado, 22 set. 2020. Disponível em: <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/autorregulacao-da-comprensao-durante-leitura-e-o-ensino-explicito-de-estrategias>. Acesso em: 13 mar. 2023.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O Ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica.** Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Editora, 2010.