



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABIANA TRINDADE SILVÉRIO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PRESENTES NO MATERIAL DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM MATO GROSSO: ANÁLISE DO CADERNO DO
PROFESSOR DO 7º ANO**

Rondonópolis - MT

2025

FABIANA TRINDADE SILVÉRIO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PRESENTES NO MATERIAL DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM MATO GROSSO: ANÁLISE DO CADERNO DO
PROFESSOR DO 7º ANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, vinculada à Linha de Pesquisa Linguagem, Educação e Cultura.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Rondonópolis - MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

S586e Silvério, Fabiana Trindade.

Estratégias de leitura presentes no material didático de língua portuguesa em Mato Grosso [recurso eletrônico] : análise do Caderno do Professor do 7º ano / Fabiana Trindade Silvério. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 95 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Língua portuguesa. 3. Leitura. 4. Estratégias de leitura. 5. Material didático. I. Rodrigues, Sílvia de Fátima Pilegi, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "ESTRATÉGIAS DE LEITURA PRESENTES NO MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MATO GROSSO: ANÁLISE DO CADERNO DO PROFESSOR DO 7º ANO"

AUTOR A: MESTRANDA **FABIANA TRINDADE SILVÉRIO**

Dissertação defendida e aprovada em 08 de MAIO de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI RODRIGUES (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. KENIA ADRIANA DE AQUINO (**EXAMINADORA INTERNA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. VALQUÍRIA CLAUDETE MACHADO BORBA (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

4. SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 08/05/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, Docente - UFR**, em 15/05/2025, às 15:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Valquíria Claudete Machado Borba, Usuário Externo**, em 15/05/2025, às 21:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kenia Adriana de Aquino, Docente - UFR**, em 16/05/2025, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0513395** e o código CRC **8E4F7359**.

*Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende
o que ensina.*

(Cora Coralina)

Dedico todo e qualquer sucesso ao meu pai, Ademiro do Carmo Silvério, que sob sol e chuva, trabalhou a vida toda para que eu, à sombra do seu cuidado, pudesse estudar e ir em busca dos meus sonhos. À minha mãe, Maria de Fátima Trindade Silvério, que nunca mediu esforços para que eu pudesse realizá-los, em muitos momentos, abdicando de seus desejos para realizar os meus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por tantas bênçãos, e a Nossa Senhora Aparecida, a quem recorri em momentos de incertezas e aflições durante o mestrado em Educação.

A minha família, especialmente aos meus pais, por seu amor incondicional, encorajamento constante e sacrifícios incansáveis. Ao meu namorado, que vivenciou comigo cada etapa durante o mestrado, e sempre compreendeu e respeitou a minha ausência em alguns momentos.

A minha professora e orientadora, Prof.^a Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, por me acolher como sua orientanda, pelo constante incentivo e pela forma humana como conduziu à orientação, me ensinando a respeitar os sinais da limitação humana. Sobretudo, sendo girassol em momentos que não havia esperanças e forças para finalizar a pesquisa. Seu exemplo de força, inteligência e garra ficará comigo para sempre. Obrigada por compartilhar um pouco do seu conhecimento, e que a senhora continue sendo girassol na vida de muitos.

Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), que contribuíram com a pesquisa e meu aprimoramento profissional.

Às professoras da banca examinadora, Prof.^a Dra. Valquíria Claudete Machado Borba e Prof.^a Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, pelas considerações que enriqueceram ainda mais a pesquisa. Em especial, à Prof.^a Dra. Kenia Adriana de Aquino, que foi minha professora antes mesmo de iniciar a graduação; seu amor pela docência fez com que eu me interessasse e optasse por uma licenciatura. Obrigada pela sementinha plantada em 2011 que, continua frutificando e distribuindo sementes por onde passa.

Aos meus amigos da linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura: Aroldo, Liane, Lucimara, Luciana, Magna e Thais, por todo companheirismo e por tornar a caminhada no mestrado mais leve; sem a parceria de vocês, não seria tão fácil.

Agradeço a minha amiga Aline Boff e toda a gestão, triênio 2021 a 2023, da EETI Silvestre Gomes Jardim, por me permitirem concretizar minha jornada profissional e alçar voos em busca do aperfeiçoamento acadêmico, possibilitando minha participação em todos os compromissos referentes ao mestrado.

Agradeço imensamente a parceria, apoio e incentivo da minha “parenta” e amiga, Emanuelle Henrique Alves, por sonhar comigo antes mesmo de se tornar realidade o ingresso no mestrado, e por jamais me deixar desistir nos momentos de angústia e aflição. Hoje, vencemos a minha etapa, daqui a um ano estaremos juntas vencendo a sua, e, conseqüentemente, venceremos juntas outras etapas em busca do crescimento profissional.

Faço um agradecimento especial aos parceiros que me auxiliaram em trabalhos técnicos: Érica Ferreira, por toda ajuda na tradução da língua inglesa, e Thiago Prado, pela elaboração das figuras referentes às estratégias de leitura e construção do sumário e listagem de figuras e quadros.

Aos colegas pesquisadores do grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento (Alfale), pela rica partilha de pesquisas e leituras, por todo aprendizado vivenciado durante os dois anos de mestrado.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa. Obrigada, de coração.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ficha catalográfica do MEE	16
Figura 2 - Folha de apresentação do caderno 1	16
Figura 3 - Estratégias de leitura	40
Figura 4 - Operações cognitivas e metacognitivas	42
Figura 5 - Estratégias de leitura – Harvey e Goudvis	47
Figura 6 - Estratégias de leitura - Girotto e Souza	51
Figura 7 - Página de acesso Plurall minha conta	58
Figura 8 - Página inicial Plurall minha conta	58
Figura 9 - Capa do caderno de Língua Portuguesa	60
Figura 10 - Parte Geral do MEE	62
Figura 11 - Habilidades socioemocionais e valores relacionados à Pedagogia Afetiva	64
Figura 12 - Contribuições da Neurociência, Correntes educacionais, BNCC	66
Figura 13 - Das seções do MEE	
Figura 14 - Seções específicas de Língua Portuguesa	68
Figura 15 - Orientações para docentes	70
Figura 16 - Orientação para o planejamento docente	71
Figura 17 - Cadernos disponíveis para o estudante na Plurall	73
Figura 18 - Erro conceitual encontrado no material	74
Figura 19 - Autorretrato de Van Gogh	78
Figura 20 - Crônica Maio - Lima Barreto	80
Figura 21 - Estratégia conexão texto/texto	79
Figura 22 - Estratégia conexão texto/leitor	80
Figura 23 - Abertura unidade 3	83
Figura 24 - Poema Manhã	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento dos textos constantes no MEE	75
Quadro 2 - Estratégias de ativação de conhecimento prévio e conexão	81
Quadro 3 - Estratégias de inferência presentes no Caderno 1	84
Quadro 4 - Demais estratégias identificadas no material analisado	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alfale	Alfabetização e Letramento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FGV	Fundação Getúlio Vargas
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
MEE	Material Estruturado de Ensino
MP	Manual do Professor
MT	Mato Grosso
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
Seduc-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis, na linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura, articulada com as discussões desenvolvidas no interior do grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento. A temática aqui abordada é estratégias de leitura presentes no material didático de Língua Portuguesa. Apesar de existirem políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que avaliam, compram e distribuem coleções didáticas, incentivando práticas pedagógicas de forma gratuita, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso adquiriu, em 2022, um conjunto de materiais e serviços, dentre os quais está o Material Estruturado de Ensino, elaborado pela Fundação Getúlio Vargas. Desde então, os profissionais da educação que estão diretamente vinculados às escolas públicas mato-grossenses têm se deparado com demandas didáticas, gerencialismo de suas ações pedagógicas, dentre outros desafios. Portanto, esta pesquisa toma como objeto de análise o “Maxi: 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais: caderno 3: Língua Portuguesa: manual do professor”. Busca-se responder às seguintes questões: Quais são as estratégias de leitura contempladas no Manual do professor de Língua Portuguesa “Maxi: 7º ano”? De que forma elas são abordadas? Além das orientações contidas no referido Manual, adotado para o 7º ano do Ensino Fundamental, há também explicações e orientações claras e orientadas aos alunos? A partir dessas questões, coloca-se como objetivo geral: Mapear e analisar as estratégias de leitura propostas no Manual do Professor de Língua Portuguesa “Maxi: 7º ano”, com foco na forma como são apresentadas e nas orientações pedagógicas. Os objetivos específicos são: identificar as estratégias de leitura contempladas no MP de Língua Portuguesa do 7º ano; verificar de que formas tais estratégias são abordadas; analisar as explicações e orientações contidas no material didático especificamente dirigido aos estudantes. A fim de alcançar tais objetivos, optou-se por realizar uma pesquisa documental com abordagem qualitativa do tipo análise de conteúdo (Bardin, 2021; Franco, 2018). O aporte teórico básico fundamenta-se em Britto (2012), Castello-Pereira (2005), Giroto e Souza (2010), Harvey e Goudvis (2017), Kleiman (1989, 2016) e Solé (1998). Considerando que as estratégias de leitura são procedimentos relevantes para a formação do leitor autônomo, crítico e proficiente, concluiu-se que as estratégias predominantes no Caderno 1 foram: ativação de conhecimento, fazer conexões, inferência, questionamentos, visualizações, síntese e sumarização. A estratégia de ativação de conhecimento está relacionada à etapa que antecede a leitura propriamente dita. Quanto àquelas mais vinculadas ao “durante”, verificou-se o predomínio de: realizar conexões, inferência, questionamentos e visualizações. No que se refere ao “depois” da leitura, as estratégias mais frequentes foram: síntese e sumarização. Fundamentalmente, o material analisado se pauta em fragmentos textuais, o que compromete a compreensão leitora e o trabalho com estratégias de leitura.

Palavras-chave: Educação; Língua Portuguesa; Leitura; Estratégias de leitura; Material Didático.

ABSTRACT

This research is binds to the Postgraduate Program in Education, of the Institute of Human and Social Sciences, of the Federal University of Rondonópolis, in the research line: Language, Education and Culture, articulated with the discoveries developed within the research group Literacy and Literacy. The theme addressed here is reading strategies presented in Portuguese language teaching material. Although there are public policies, such as the National Book and Teaching Material Program, which evaluate, purchase and distribute teaching collections encouraging pedagogical practices free of charge, the State Secretariat of Education of Mato Grosso acquired, in 2022, a set of materials and services, among which is the Structured Teaching Material, prepared by the Getúlio Vargas Foundation. Since then, education professionals who are directly linked to public schools in Mato Grosso have been faced with didactic demands, management of their pedagogical actions, among other challenges. Therefore, this research takes as its object of analysis the “Maxi: 7th year: elementary school, final years: notebook 3: Portuguese language: teacher's book”. The aim of this study is to answer the following questions: What are the reading strategies included in the Portuguese language teacher's book “Maxi: 7th grade”? How are they addressed? In addition to the guidelines contained in the aforementioned manual, adopted for the 7th grade of elementary school, are there also clear explanations and guidelines aimed at students? Based on these questions, the general purpose is: To map and analyze the reading strategies proposed in the Portuguese Language Teacher's Manual “Maxi: 7th grade”, focusing on the way they are presented and the pedagogical guidelines. The specific objectives are: to identify the reading strategies included in the 7th grade Portuguese Language Teacher's Manual; to verify how these strategies are addressed in the analyzed material; to analyze the explanations and guidelines contained in the teaching material specifically intended for students. In order to achieve these objectives, it was decided to conduct documentary research with a qualitative approach of the content analysis type (Bardin, 2021; Franco, 2018). The basic theoretical framework is based on Britto (2012), Castello-Pereira (2005), Giroto and Souza (2010), Harvey and Goudvis (2017), Kleiman (1989, 2016) and Solé (1998). Considering that reading strategies are relevant procedures for the formation of an autonomous, critical and proficient reader, it was concluded that the predominant strategies in Student's book 1 were knowledge activation, making connections, inference, questioning, visualization, synthesis and summarization. The knowledge activation strategy is related to the stage that precedes the reading itself. As for those more linked to the “during”, the predominance was found of: making connections, inference, questioning and visualization. Regarding the “after” reading, the most frequent strategies were synthesis and summarization. Fundamentally, the analyzed material is based on textual fragments, which compromises reading comprehension and the work with reading strategies.

Keywords: Education, Portuguese Language, Reading, Reading Strategies, Teaching Material.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFLEXÕES SOBRE LEITURA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO	20
2.1 Leitura: uma jornada de compreensão e transformação.....	20
2.1.1 Leitura de textos multimodais	30
3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	32
4 PERCURSO METODOLÓGICO	52
4.1 Tipo e método de pesquisa	52
4.2 Análise de conteúdo	53
4.3 Descrição do objeto de estudo	56
4.4 Apresentação do Caderno do Professor, Unidade 1 - 7º ano Língua Portuguesa	61
5 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	75
5.1 Textos e fragmentos textuais mapeados no material analisado	75
5.2 Abordagem das estratégias de leitura presentes no material estruturado.....	76
6 CONCLUSÃO.....	88
REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado em Educação apresenta resultados de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento (Alfale) do Programa de Pós-graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/UFR), na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Cultura. Em consonância com a área e a linha, o tema deste estudo é “Estratégias de leitura presente no material didático de Língua Portuguesa: análise do Caderno do Professor”, tendo em vista o convênio do Estado de Mato Grosso com a iniciativa privada para aquisição de material didático para as escolas públicas.

Apesar de existirem políticas públicas, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que avaliam, compram e distribuem coleções didáticas incentivando práticas pedagógicas de forma gratuita, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) adquiriu, em 2022, um conjunto de materiais e serviços, dentre os quais está o Material Estruturado de Ensino (MEE), elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Desde então, os profissionais da educação que estão diretamente vinculados às escolas públicas mato-grossenses têm se deparado com demandas didáticas, gerencialismo de suas ações pedagógicas, dentre outros desafios.

Assim, discutir a temática aqui proposta é relevante devido a entrada de materiais da iniciativa privada, distantes das políticas públicas instituídas. Ademais, é importante refletirmos sobre o impacto que a adoção desse material causará ao sistema educacional no Estado de Mato Grosso, na autonomia docente e na proximidade de conteúdos e abordagens mais atinentes ao contexto escolar de professores e estudantes. É necessário ficarmos atentos a essas entradas pois, talvez, em algum momento não mais exista esse contrato com a FGV, abrindo espaço para outra instituição da iniciativa privada. Além disso, esses acordos firmados entre unidades públicas, como Secretaria de Estado de Educação e iniciativas privadas, podem ocasionar obstáculos para a construção de currículos mais próximos da realidade escolar.

Como pesquisadora, lanço-me a essa discussão com base nas leituras que tenho desenvolvido e em minhas vivências enquanto docente de Língua Portuguesa, Literatura e Redação na área de Linguagens, desde outubro de 2017, lecionando nas escolas públicas da Rede Estadual de Ensino, muitas vezes, em condições precárias, como professora interina. Nos últimos anos, tenho me debatido com a despersonalização do ensino, pois adesão de um currículo padronizado para todas as unidades educacionais do Estado impacta nas necessidades

individuais que estudantes e escolas possuem, desconsiderando todo o contexto educacional que a escola já possuía.

A chegada desse Material Estruturado de Ensino (MEE) me afetou profundamente e, na condição de pesquisadora, me questiono em relação à forma como os objetos de conhecimento são colocados para os discentes, deixando de atender, na maioria das vezes, à individualidade dos estudantes.

A educação nas escolas do Estado de Mato Grosso se confronta com muitas mudanças. É fundamental acompanhar o processo de alteração e fazer do espaço escolar um terreno de aprendizagens sólidas, refletidas e adequadas às múltiplas funções que o indivíduo virá a desempenhar como cidadão de um mundo cada vez mais inconstante.

No início do ano letivo de 2022 os livros do PNLD foram deixados de lado e um outro projeto de educação foi adotado na rede estadual de ensino. Trata-se do “Sistema Maxi de Educação”, integrado ao conglomerado Somos Educação. Com base na cartilha “Somos todos educação” (maio de 2023), o Sistema Estruturado de Ensino, como é chamado, consiste na aquisição de um pacote de medidas educacionais (material didático, plataforma digital, aplicativo, formação profissional e avaliações). Constitui-se, todavia, como obstáculo para a autonomia docente, pois ele engessa e direciona o professor, que sequer precisa planejar sua aula, pois apresenta um projeto e um currículo que não contemplam as diversas realidades dos estudantes.

O MEE é o material didático que integra o Plano Educacional 10 anos, sendo a Política Pública de Sistema Estruturado de Ensino o primeiro pilar estratégico do Plano. Já o Manual do Professor (MP) refere-se ao Manual de orientação para o docente, e o Caderno do Estudante é a nomenclatura utilizada para nomear o material que o discente recebe bimestralmente. Na subseção “Descrição do objeto de estudo”, explicaremos melhor sobre os termos citados anteriormente.

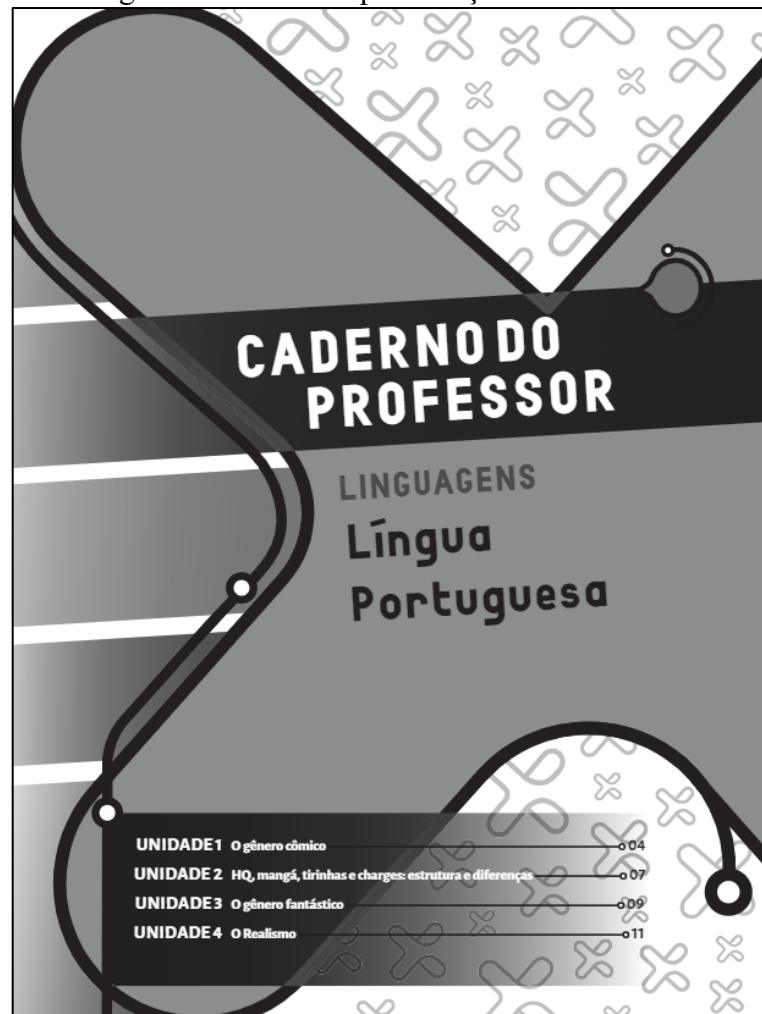
O Dicionário Houaiss (2012, p. 502)) apresenta a seguinte definição para a palavra *manual*: “s.m. livro pequeno que contém as noções de uma matéria, técnica, uso de um produto”. No material “Maxi: 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais: caderno 3: Língua portuguesa: manual do professor”, vemos que na ficha catalográfica (Figura 1) consta o termo manual, contudo, no decorrer do texto, a começar pela folha de apresentação, ele é identificado como Caderno do Professor. Desse modo, é assim que nos referiremos ao objeto de análise.

Figura 1 - Ficha catalográfica do MEE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação	
Moura, Edilson Dias de MAXI : 7º ano : ensino fundamental, anos finais : caderno 3 : Língua portuguesa : manual do professor / Edilson Dias de Moura. – 1. ed. – São Paulo : Somos Sistemas de Ensino, 2021. (Ensino fundamental 2)	
Bibliografia ISBN 978-65-5978-418-9	
1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) I. Título	
21-1818	CDD 372.6
Angélica Ilacqua – Bibliotecária – CRB-8/7057	

Fonte: Plurall.¹

Figura 2 - Folha de apresentação do Caderno 1

Fonte: Plurall.²

¹ Disponível em: <https://conta.plurall.net/> Acesso em: 29 jun. 2024.

² Disponível em: <https://conta.plurall.net/> Acesso em: 29 jun. 2024.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca responder às seguintes questões: Quais são as estratégias de leitura contempladas no MP de Língua Portuguesa “Maxi: 7º ano”? De que forma elas são abordadas? Além das orientações contidas no referido manual, adotado para o 7º ano do Ensino Fundamental, há também explicações e orientações claras e orientadas aos alunos?

Essas questões são relevantes, pois a compreensão das estratégias de leitura por parte dos estudantes é essencial para o desenvolvimento de suas habilidades como leitores competentes. A presença de explicações detalhadas nos materiais destinados aos alunos pode influenciar significativamente sua capacidade de compreender e utilizar as estratégias de leitura de maneira crítica, autônoma e eficaz.

Diante disso, a pesquisa busca responder às questões sobre as estratégias de leitura contidas no Manual do Professor, se são transmitidas aos alunos no Caderno do Aluno e se elas estão expressamente identificadas no Manual do Professor, considerando que tenha exatamente o mesmo objeto de conhecimento que o caderno do estudante, mas com um conteúdo específico direcionado ao professor, de caráter orientativo.

Portanto, a investigação objetiva, primeiramente, mapear e analisar as estratégias de leitura propostas no manual do professor de Língua Portuguesa “Maxi: 7º ano”, com foco na forma como são apresentadas e nas orientações pedagógica. Desse objetivo principal derivam os seguintes objetivos específicos: identificar as estratégias de leitura contempladas no MP de Língua Portuguesa do 7º ano; verificar de que maneiras tais estratégias são abordadas; analisar as explicações e orientações contidas no material didático especificamente dirigido aos estudantes.

Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola (Colomer, 2007). Em face desse propósito geral, a finalidade da educação literária pode resumir-se à formação do leitor competente, já que o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é ler literatura”. De acordo com Isabel Solé (1998), um dos múltiplos desafios enfrentados pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente.

A formação do leitor, por conseguinte, perpassa o desenvolvimento do gosto e do hábito da leitura, e vai além, contribuindo, inclusive, para a formação social do indivíduo, uma vez que desenvolve um olhar mais profundo e crítico do sujeito, pois ele poderá discordar ou reavaliar sua leitura e emitir valores. Desse modo, conforme Solé (1998), a leitura é considerada um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual aquele que lê produz sentidos, a partir dos indícios presentes no documento escrito em movimento com os conhecimentos que o sujeito já possui.

Ademais, a leitura é um dos fatores que contribui para a formação dos indivíduos, levando-os a analisar a sociedade, seu dia a dia, ampliando e diversificando suas visões e interpretação sobre o mundo (Krug, 2015). Nas palavras da autora, para que o processo de leitura flua livremente e de forma prazerosa, é imperativo que haja ambientes favoráveis ao processo e sobretudo que tal processo seja propiciado respeitando o nível sociocultural do leitor. Destarte, lançar mão de ferramentas, como o domínio da linguagem através da leitura e escrita, também é primordial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza normas, regras e diretrizes educacionais que devem ser seguidas pelos setores educacionais, tanto públicos quanto privados. Esse documento normativo define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018).

Logo, percebemos que a BNCC é uma adequação do art. 205 da Constituição Federal (Brasil, 2018), o qual traz a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. No mesmo contexto, o documento materializa o art. 2010 da Carta Magna, advogando que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Tratando-se da contextualização da BNCC, é importante ressaltar que a primeira versão do documento foi divulgada no portal da Base Nacional Comum em setembro de 2015, em um contexto político no qual se acirravam as disputas que levaram ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Em 2017, ocorreu a sua aprovação, vindo a entrar em vigor somente em 2018. Vale ressaltar que se trata de um documento que nasceu de diversas discussões sobre uma base curricular nacional comum, com a contribuição de agentes como universidade públicas, órgãos governamentais e setor privado (Alves; Oliveira, 2022).

A elaboração do documento não se deu de forma tão harmônica, visto que houve críticas quanto à consulta pública, além do mais, todo o processo de formulação do documento sofreu pressão de grupos de interesse empresariais. Em seus fundamentos pedagógicos, a BNCC tem seu foco voltado ao desenvolvimento de competências que buscam a adequação da educação brasileira à educação internacional, compromisso com a educação integral, a qual enfatiza que a aprendizagem deve estar sincronizada com as necessidades, possibilidades e interesses dos educandos.

Na última versão do documento da BNCC as aprendizagens básicas encontram-se organizadas em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, quais sejam: i. valorização do conhecimento historicamente construído; ii. Desenvolvimento da abordagem

científica: investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade; iii. Desenvolvimento de repertório cultural; iv. Uso de domínio de diferentes linguagens; v. Práticas tecnológicas; vi. valorização da diversidade e projeto de vida; vii. capacidade de argumentação; viii. Habilidades e competências socioemocionais; ix. Empatia e valorização da diversidade; x. Autonomia, cidadania e responsabilidade social. Por competência entende-se, conforme o documento, a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (Brasil, 2018).

Emerson Pereira Branco *et al.* (2019) são incisivos ao afirmarem que uma das críticas à BNCC está exatamente nessa centralização no desenvolvimento de competências e habilidades. Para os autores, nesse viés, são preteridos ou excluídos os preceitos de uma educação voltada ao desenvolvimento social, à equidade e à emancipação do cidadão.

Voltando o olhar para a leitura, propriamente dita, a BNCC a define como práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos em suas diversas modalidades, isto é: escritos, orais e multissemióticos, bem como sua interpretação (Brasil, 2018).

Peixoto e Araújo (2020) asseveram que a partir de uma análise dos preceitos de leitura sob a ótica da BNCC, é possível inferir que o documento concebe a leitura como sendo uma atividade complexa, social, interativa, discursiva e cognitiva. Essa atividade demanda do leitor capacidades como estabelecer relações, fazer apreciações e valorações, identificações e análises. Ou seja, é reforçada a ideia de que se trata de um processo dinâmico, cuja compreensão está atrelada a conhecimentos prévios do leitor, como a sua vivência.

A BNCC é o documento que subsidia o material que é nosso objeto de estudo, porém, trabalhamos de modo articulado com o desenvolvimento de outras habilidades de leitura, de modo que entendemos que a leitura vai para além da habilidade, conforme será discutido na subseção 2.1.

2 REFLEXÕES SOBRE LEITURA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO

Considerando que leitura e estratégias de compreensão são pontos centrais desta pesquisa, a presente seção irá explorá-las sustentando-se em aporte teórico pertinente.

Para subsidiar as reflexões sobre leitura, dialogamos com autores como Ezequiel Theodoro da Silva (1999), Frank Smith (1989); Leda Tessari Castello-Pereira (2005), Vincent Jouve (2002), Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2023) e Luiz Percival Leme Britto (2012). No tocante às estratégias de leitura, o respaldo se dará principalmente em Angela Kleiman (2016), Isabel Solé (1998), e Cyntia Graziella G.S. Giroto e Renata Junqueira de Souza (2010), que se respaldam nas autoras americanas Stephanie Harvey e Anne Goudvis (2017).

2.1 Leitura: uma jornada de compreensão e transformação

Segundo o Dicionário Houaiss, *leitura* é “1. o Ato ou hábito de ler 2. O que se lê 3. Fig. Maneira de compreender um texto, uma mensagem, um fato 4. O ato de decifrar qualquer notação ou o seu resultado” (Leitura, 2012, p. 474). A definição de leitura apresentada pelo dicionário Houaiss revela a complexidade inerente ao processo de leitura, que ultrapassa a simples interpretação de palavras escritas, englobando também a leitura de imagens, símbolos e contextos socioculturais.

Conceitos como leitor, texto, contexto e autor estão ligados à compreensão da prática da leitura, que é uma atividade social e histórica em permanente evolução. Com o advento da leitura de textos virtuais, novos desafios surgem no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação de um sujeito leitor autônomo e crítico torna-se essencial.

A leitura é uma prática fundamental para a formação intelectual e crítica do sujeito. No entanto, seu conceito e sua relevância são frequentemente amplificados ou banalizados, tornando necessário um olhar mais aprofundado sobre o que significa ler e quais são os impactos dessa prática na sociedade. Segundo Luiz Percival Leme Britto (2012), a leitura é um valor socialmente aceito, mas há a necessidade de questionar o que realmente se entende por "ler é bom". O questionamento se faz necessário porque a leitura não é apenas um ato mecânico de decodificação de signos gráficos, mas um processo ativo de construção de sentido, que é influenciado por fatores sociais, culturais e históricos.

A leitura é mais do que a simples decodificação de símbolos gráficos; trata-se de um processo de interpretação e escolha. No senso comum, a leitura é vista como uma prática

benéfica, mas a definição do que constitui uma "boa leitura" pode variar. Britto (2012) destaca que a leitura é frequentemente associada a leituras de livros, textos reflexivos e conteúdos, além da vida cotidiana.

Contudo, essa concepção pode ser limitante, pois sugere que apenas determinados tipos de leitura são legítimos ou valiosos. A literatura clássica, os textos filosóficos e científicos são largamente reconhecidos como leituras formativas, mas é basilar considerar que diferentes gêneros textuais e suportes também desempenham um papel relevante na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico. Quadrinhos, textos jornalísticos, literatura de ficção popular, blogs e até mesmo postagens em redes sociais podem constituir formas válidas de leitura.

Portanto, a leitura, não deve ser reduzida a uma prática elitista ou limitada a textos considerados eruditos. É fundamental reconhecer que a leitura ocorre em múltiplos contextos e atende a diferentes propósitos, como lazer, aprendizado, pesquisa ou engajamento social. A expansão do conceito de leitura possibilita uma maior inclusão de práticas leitoras diversificadas, valorizando a experiência de cada indivíduo com os textos que acessa em seu cotidiano. A leitura é um ato de interação entre o leitor e o texto, onde o significado não está apenas nas palavras escritas, mas também na interpretação que cada leitor constrói a partir de seu repertório cultural, histórico e social. Neste processo, tenta-se satisfazer, obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura (Solé, 1998). Concordando com a autora – e indo mais além – é possível dizer que o conceito de leitura está vinculado à concepção que se tem de texto, autor e leitor. A perspectiva de base interacionista considera a leitura um processo dialógico entre leitor, autor e texto. Tal abordagem enfatiza a negociação de sentidos, na qual o leitor não é apenas um receptor passivo, mas um participante ativo na construção da interpretação textual.

De acordo com Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias (2023), a abordagem interacionista pressupõe que os sujeitos são construtores de sentido, levando em conta fatores sociais e históricos. Assim, a leitura passa a ser entendida como um processo colaborativo, em que o significado não está fixado no texto ou no leitor isoladamente, mas na interação entre ambos.

Fernanda Callefi Panichela (2015) evidencia essa concepção ao demonstrar como atividades de leitura podem integrar conhecimentos prévios, interpretação crítica e análise discursiva. Isso posto, o ensino da leitura deve estimular o leitor a questionar, relacionar e contextualizar o conteúdo textual com suas próprias vivências e conhecimentos adquiridos. A abordagem interacionista, conseqüentemente, reforça a importância de práticas pedagógicas

que incentivem a reflexão e a construção coletiva do conhecimento, promovendo um ensino de leitura mais dinâmico e significativo, possibilitando uma leitura mais reflexiva e crítica e promovendo a participação ativa do leitor.

Maria Helena Martins (2006) é categórica ao dizer que quando se fala de leitura, é preciso considerar que ela se dá a partir de um diálogo entre o leitor e o objeto lido, e tal objeto pode ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento. Dessa forma, a autora define a leitura como sendo um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem.

Paulo Freire (2011) pontua que o indivíduo, antes de adquirir a leitura da palavra, já tem a leitura do mundo, mas esta leitura só se completa e se descortina ao sujeito se ele tiver o domínio da palavra.

Assim sendo, a definição de leitura não deve se restringir à decifração de sinais, mas abarcar uma compreensão de mundo e de contextos.

Embora a leitura não esteja restrita ao que está escrito, é válido ressaltar que a linguagem verbal escrita dá forma às palavras e organiza os pensamentos, ou seja, tem um importante papel. Ezequiel Theodoro da Silva (1999) afirma, ainda, que diversos estudos foram realizados a fim de identificar e analisar melhor o processo de compreensão daquilo que foi lido. Esses estudos encontraram nove fatores, que são: i. conhecimento das palavras; ii. raciocínio na leitura, inferindo significados; iii. focalização da atenção nas proposições do autor; iv. identificação da intenção do autor e seus pontos de vista; v. capacidade para derivar novos significados; vi. capacidade para identificar proposições detalhadas em um trecho; vii. capacidade para seguir a organização de um trecho e identificar os antecedentes que se referem a ele; viii. conhecimento específico dos recursos literários; e ix. capacidade para selecionar o principal pensamento do trecho.

Na discussão sobre o processo de leitura, Vincent Jouve (2002) traz outra perspectiva, classificando-o como neurofisiológico, determinado por acontecimentos cerebrais durante sua execução. Além disso, o autor o considera um processo cognitivo voltado à busca do sentido do texto. Também o descreve como afetivo, pois desperta diversas emoções e sensações no leitor.

Jouve (2002) classifica o processo de leitura e diz que se trata de um processo argumentativo, dado que a leitura provoca um posicionamento do leitor acerca de determinado tema discutido no texto. Por fim, o autor diz que a leitura é um processo simbólico em decorrência da leitura, no imaginário de uma cultura. Com base nesse autor, é possível inferir que o processo de leitura é complexo e exige muitas habilidades do leitor.

A leitura é um processo dinâmico e subjetivo, pois cada indivíduo atribui significado ao texto com base em suas experiências prévias. Nesse sentido, Angela Kleiman (1989, p. 151) destaca que, a compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento, e uma mesma leitura para o mesmo leitor, em momentos diversos. Logo, a interpretação de um texto não é fixa ou universal, mas sim dinâmica e pessoal, variando conforme o repertório do leitor. Assim, um mesmo texto pode ser compreendido de formas distintas por diferentes leitores e, ainda, um único leitor pode construir interpretações variadas ao longo do tempo, à medida que acumula novas experiências e conhecimentos.

No processo de ensinar a ler, buscamos a formação responsável e crítica do sujeito, capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros, 2013). Consoante Silva (1999), a sociedade brasileira não está solicitando o leitor ingênuo e reprodutor de significados, mas sim cidadãos leitores que produzam novos sentidos para a vida social por meio da criatividade, do posicionamento crítico e da cidadania.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de vivermos em uma sociedade centrada na escrita, sendo comum nos depararmos com diferentes situações nas quais necessitamos usar a competência leitora. Essa habilidade, praticada não somente em textos escritos, mas também em circunstâncias cotidianas, nos permite compreender o mundo que nos rodeia. Nesse sentido, é inegável o fato de que a leitura nos possibilita a inserção e, principalmente, a efetiva participação nos mais diversos âmbitos sociais.

Assim, Kleiman (2016) reforça que o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida; é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto e até para além dele. Sem esse engajamento do conhecimento prévio e os demais níveis, a compreensão do leitor poderá ficar comprometida.

Frank Smith (1989) relata que a estrutura cognitiva é peça fundamental para a compreensão. O conhecimento que trazemos em nossas mentes durante todo o tempo corresponde ao conhecimento prévio ou informação não visual, armazenado no cérebro, e é dele que extraímos sentido da informação visual que nos chega através dos olhos quando lemos. De modo geral, o termo cognitivo significa conhecimento e estrutura implica em organização. Então, em nossas cabeças, temos organização do conhecimento.

Certamente, seria simplista sugerir-se que o que levamos em nossas mentes é somente "memória". O cérebro não é um álbum de lembranças cheio de fotografias e gravações de segmentos do passado. No mínimo, teríamos que dizer que o cérebro contém memórias com um significado nossas memórias estão relacionadas a tudo o mais que

conhecemos. A estrutura cognitiva é muito mais como um sumário de nossas experiências passadas [...] (Smith, 1989, p. 22, grifo do autor).

Com base na concepção de Smith (1989), podemos relacionar a nossa vida cotidiana através das diferentes formas de reconhecer e tratar as informações em comparações de textos que tratam do mesmo tema. Levando em consideração a função e a condição em que eles foram produzidos e de serão recebidos pelo leitor. Na leitura de textos de diferentes gêneros ou do mesmo gênero, é possível nos utilizarmos de conhecimentos prévios ou de alguma informação visual para reconhecermos a temática de um texto.

A distinção entre a leitura e o ato de ler é fundamental para compreender a complexidade do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, buscamos Solé (1998), a qual diz que o ato de ler inclui compreender e interpretar textos escritos de múltiplos tipos com diversas intenções e objetivos, o que contribui de forma contundente para a autonomia das pessoas, ao ponto em que a leitura é uma ferramenta indispensável para que nos conduzamos, com certas garantias, em uma sociedade letrada.

Dessa forma, trata-se de processo mediante o qual entendemos a linguagem escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler é necessário destreza com as habilidades, atribuindo significados ao que é lido; para que haja o processo de inferência no texto, o leitor, ao realizar a leitura, usa sua própria bagagem.

Solé (1998), ao se referir ao ato de ler pondera que esse processo envolve a presença de um leitor ativo, o qual deve processar e examinar o texto. Além disso, para a autora, o ato de ler deve orbitar um objetivo para guiar a leitura. Ou seja, a leitura se dá sempre com alguma finalidade.

Da mesma forma, não é possível ignorar a complexidade do ato de ler e, nesse sentido, concordamos com Kleiman (1989) quando diz que o processo de ler é complexo, assim como outros processos cognitivos. Segundo a autora, a complexidade do processo pode ser percebida mediante a descrição do que o leitor proficiente faz quando lê. Isso pode ser feito pelas manifestações observáveis. A autora ressalta a necessidade de mensurar a complexidade do processo para que possamos trabalhar com leitura. Para ela, a intrincada “interação entre leitor e autor para apreender o significado do texto no ato da leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto, apontam a necessidade de postular processos interativos dinâmicos, criativos através dos quais o leitor recria o texto [...]” (Kleiman, 1989, p. 158).

No que tange ao ato de ler, a autora destaca a interação dinâmica entre leitor e autor na construção do significado do texto. Esse processo não é passivo, pelo contrário, o leitor

desempenha um papel ativo ao reconstruir o texto de acordo com seus conhecimentos prévios, experiências e contexto sociocultural, pois, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto sugere que a interpretação não é fixa, mas flexível e variada. Isso significa que diferentes leitores podem atribuir sentidos distintos a um mesmo conteúdo, dependendo de suas perspectivas individuais.

As concepções mecanizadas do ato de ler vêm sendo amplamente questionadas, desde a década de 1960. Conforme Leda Tessari Castello-Pereira (2005, p. 41), diversos estudiosos passaram a problematizar a ideia de leitura como um monólogo, no qual “basicamente todo o processo recai sobre o leitor e o texto nada diz”. Esse debate reforça a necessidade de compreender o ato de ler sob diferentes perspectivas, levando em consideração sua complexidade e as múltiplas interações entre leitor, texto e contexto.

Com base nos escritos de Castello-Pereira, com o intuito de aprofundar essa reflexão, apresentamos o verbete *ler*, conforme registrado em três diferentes dicionários, analisando as nuances e implicações de cada definição. Primeiramente,

Ler v. 1. Tr. dir. Conhecer, interpretar por meio da leitura. 2. Intr. Conhecer as letras do alfabeto e saber juntá-las em palavras 3. Tr. dir. e intr. Pronunciar ou recitar em voz alta o que está escrito. 4. Tr. dir. Estudar, vendo o que está escrito. 5. T r. dir. Decifrar ou interpretar bem o sentido de (Dicionário Michaelis *apud* Castello Pereira, 2005, p. 41).

O termo *ler*, conforme registrado no Dicionário Michaelis, apresenta múltiplas acepções que refletem diferentes concepções sobre o ato de leitura. A primeira definição, “Conhecer, interpretar por meio da leitura”, sugere um entendimento amplo, que abarca tanto a decodificação do texto quanto a construção de significados. Já a segunda acepção, “Conhecer as letras do alfabeto e saber juntá-las em palavras”, reduz a leitura a um processo mecânico, voltado apenas para a identificação gráfica das palavras, sem necessariamente envolver uma interpretação crítica.

A terceira definição, “Pronunciar ou recitar em voz alta o que está escrito”, remete a uma prática tradicional da leitura oral, que, historicamente, foi predominante antes da popularização da leitura silenciosa. Essa concepção está presente em contextos educativos que enfatizam a leitura como um ato de reprodução, sem considerar a compreensão do texto.

A quarta acepção, “Estudar, vendo o que está escrito”, aproxima a leitura do campo acadêmico e do aprendizado formal, destacando sua relação com o estudo e a construção do conhecimento. Por fim, a última definição, “Decifrar ou interpretar bem o sentido”, resgata a dimensão interpretativa da leitura, reconhecendo-a como um ato de significação que ultrapassa a simples decodificação do texto.

Portanto, essas variações demonstram que a leitura pode ser compreendida sob diferentes perspectivas: desde um processo mecânico, técnico, até uma prática interpretativa e crítica. Essa multiplicidade de sentidos reforça a importância de refletir sobre como o ato de ler é ensinado e vivenciado na escola.

Segundo o Dicionário Aurélio, o ato de ler pode ser definido como:

Ler [Do lat. *legere*.]

V. t. d. 1. Percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as 2. Pronunciar em voz alta; recitar (o que está escrito). 3. Ver e estudar (coisa escrita). 4. Perceber (sinais, signos, mensagem) com a vista ou com o tato, compreendendo-lhes o significado. 5. Observar (algo, ou certos sinais, características etc.), percebendo, intuindo ou deduzindo a significação; decifrar ou interpretar o sentido de. 6. Adivinhar, predizer dessa maneira. 7. Interpretar o aspecto de (radiografia), o resultado de (teste) etc. 8. Reconhecer, perceber; sentir. 9. Explicar ou prelecionar como professor. 10. Realizar leitura de; captar, em determinado suporte físico (uma sequência de signos aí marcados ou registrados, ou uma de modificações de um sinal), recuperando ou permitindo recuperar a informação nele armazenada. 11. Restr. inform. Copiar (informação presente em algum meio de armazenamento) para a memória principal do computador, onde a informação fica disponível para ser processada. V. int. 12. Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em voz alta (Dicionário Aurélio *apud* Castello Pereira, 2005, p. 42).

O Dicionário Aurélio apresenta o ato de ler como um ato mecânico de decodificação, resultado das concepções que nortearam ou norteiam o ensino da leitura. Em sua primeira definição, “Percorrer com a vista, o que está escrito, proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as”, reforça a ideia da leitura como um processo de reconhecimento visual, que pode ou não envolver a pronúncia oral. Afirma que a leitura não se limita à vocalização das palavras, mas envolve também o ato mental de reconhecimento e interpretação.

Na terceira definição, “Ver e estudar (coisa escrita)”, o verbo ler é associado à atividade intelectual, sublinhando a relação entre leitura e estudo, o que evidencia o papel da leitura como ferramenta de aquisição e construção de conhecimento. A quarta acepção amplia ainda mais o conceito ao incluir “perceber - sinais, signos, mensagem, com a vista ou com o tato, compreendendo-lhes o significado”. Essa definição abarca tanto a leitura visual quanto a leitura tátil, a exemplo do sistema Braille, reconhecendo que o ato de ler envolve a interpretação de símbolos e mensagens em diferentes formatos e contextos.

A quinta definição, “Observar - algo, ou certos sinais, características, percebendo, intuindo ou deduzindo a significação; decifrar ou interpretar o sentido de”, destaca o papel ativo do leitor na construção de significado, reconhecendo que a leitura é um processo interpretativo que envolve dedução e compreensão crítica. As definições posteriores ampliam o sentido do verbo ler, incluindo significados como “adivinhar, predizer dessa maneira” e “interpretar o

aspecto de radiografia, o resultado de teste.” Desse modo, a leitura transcende o texto escrito e pode se estender à interpretação de sinais, imagens e até fenômenos.

Por fim, a definição “ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em voz alta”, remete ao entendimento mais básico e mecânico do ato de ler, semelhante ao que é apresentado no Michaelis. Já o dicionarista Antônio Houaiss define *ler* como:

[...] ler Verbo transitivo direto e intransitivo. 1 percorrer com a vista (texto, sintagma. palavra), interpretando-o por uma relação ~ entre as seqüências dos sinais gráficos escritos (alfabéticos, ideográficos) e os sinais linguísticos próprios de uma língua natural (fonemas, palavras, indicações gramaticais). Ex: <I. alemão> <I. cobra onde está escrito cobra> <aprendeu a I. muito criança > Transitivo indireto e bitransitivo 1.1 ler em voz alta Ex.: terminado o jantar lia (histórias) para os filhos. Transitivo direto. 1.1.1 recitar (versos, poemas); declamar. EX: lia muito bem os poetas românticos. Transitivo direto e intransitivo. 2 ter acesso a (texto, obra etc.) através do sistema da escrita, valendo-se de outro sentido que não o da visão. Ex: <leu em braile um romance de Machado de Assis> lia em braile, mas com dificuldade. Transitivo direto. 3. Derivação: por analogia (da acp. L) ter acesso a uma informação através de código não linguístico (composto por sinais gráficos ou não); decifrar. Ex: Partitura, um mapa, um gráfico, uma radiografia, a linguagem de sinais de surdos-mudos. Transitivo direto. 4. Conhecer, através de exame mais ou menos extenso (o conteúdo de um texto, obra) Obs., ver uso a seguir, <já leu a Bíblia?> <leu todo o Eça> <é preciso l. os clássicos> <leu todo o Drummond> Transitivo direto. 4. Derivação por extensão de sentido, examinar com propriedade (o conteúdo de um texto escrito); estudar. Ex: como os exames de aproximassem, resolveu todo o capítulo do livro. Intransitivo, 5. Dedicar-se, entregar-se à leitura como hábito ou paixão. Ex: não faz outra coisa na vida senão. Transitivo direto, 6 interpretar (ideia, conceito mais ou menos complexo) ou (pensamento de um autor, pensador); compreender. Ex: <muitos pensadores leram o platonismo de modo diverso> <há mais de uma maneira de ser filósofo> Transitivo direto. 7 Derivação: por extensão de sentido, atribuir (significado, sentido ou forma) a (algo que se vê); interpretar. ex.: <t uma rosácea na figura formada pelo corpo de baile > <leu nos pesadas nuvens sinais de uma chuva torrencial> Transitivo direto.8 Derivação: sentido figurado. perceber, adivinhar, interpretar (sentimentos, pensamentos não formulados ou ocultos), guiando-se por indícios mais ou menos subjetivos; decifrar o que não se revela facilmente, o que está além do litoral. Ex.: <lia no seu rosto um profundo desapontamento > <leu nos comentários do amigo sua profunda inadaptação à vida> <leu meu pensamento sem que eu precisasse dizer uma só palavra> Transitivo direto. 9 Derivação: sentido figurado. deduzir, guiando-se por Indícios objetivos, (alguma coisa não explícita, não declarada, mas indiretamente constatável); inferir. Ex.: leu-lhe nas roupas rastos e rotas as dificuldades financeiras por que passava. Transitivo direto. 10 prever, presumir (algo), formular (hipóteses), a partir de dados objetivos; conjecturar. Ex: leu nos resultados parciais da apuração eleitoral a derrota do candidato governista. Transitivo direto. 11 Derivação: por extensão de sentido. predizer por meio de presságios: extrair significado premonitório de; adivinhar. Ex.: <I. a sorte> <I. o futuro> <I. as linhas da mão>. Transitivo direto. 11 decifrar, reconhecer (qualquer tipo de informação) através de mecanismo de leitura próprio. Ex.: o velho gravador não lia bem as informações da fita. Transitivo direto e bitransitivo. 13 Estatística: pouco usado. explicar ou prelecionar como professor. Ex.: na antiga e conceituada escola, cabia-lhe I. o grego (aos alunos do último ano). Transitivo direto. 14 Rubrica: informática. Regionalismo: Brasil. disponibilizar (dados) de um meio de armazenamento onde foram previamente gravados. Ex.: I. uma fita magnética, um arquivo (Dicionário Houaiss *apud* Castello Pereira, 2005, p. 43).

Houaiss, ao analisar o verbete *ler*, revela a riqueza e a complexidade do ato de ler, em sua primeira definição: “percorrer com a vista - texto, sintagma, palavra, interpretando-o por uma relação entre as sequências dos sinais gráficos escritos e os sinais linguísticos próprios de uma língua natural”, indicando que o ato de ler é um processo inicial de reconhecimento e associação entre símbolos gráficos e os significados linguísticos. Em seguida, ele amplia a compreensão de leitura ao incluir a prática da leitura em voz alta, vinculando o ato de ler à tradição oral e à performance, como na recitação de poesias ou na leitura de textos para outras pessoas.

Para esse autor, a leitura é um processo de interpretação e compreensão, destacando que ela não se limita ao texto escrito, mas se estende a sistemas de signos e códigos visuais. A definição “ter acesso a uma informação através de código não linguístico - partitura, mapa, gráfico, radiografia”, revela que o ato de ler envolve a decifração e a interpretação de informações visuais e simbólicas em diferentes formatos. Houaiss reconhece o contexto tecnológico ao explicar que *ler* é “copiar informação de um meio de armazenamento para a memória principal do computador”, inserindo o conceito de leitura no campo da informática e da cultura digital. Essa definição atualiza o significado de leitura para a contemporaneidade, com o acesso à informação mediado por dispositivos tecnológicos.

Por fim, diante da análise das três versões do verbete *ler*, é possível dizer que o ato de ler é um processo multidimensional. No Michaelis, a leitura é principalmente técnica e mecânica; no Aurélio, ela é interpretativa e crítica; e no Houaiss, ela é complexa, simbólica e até tecnológica. Essa diversidade de sentidos reforça que o ensino da leitura deve considerar não apenas o domínio da linguagem escrita, mas também o desenvolvimento da capacidade de interpretação crítica, emocional e simbólica.

Conforme citado anteriormente, a concepção de leitura expressa nos verbetes vem sendo contestada desde a década de 1960. Nas últimas décadas, os estudos acadêmicos a respeito do assunto têm se intensificado bastante e, com pontos de vista diferentes, que na perspectiva de Corrêa (2001 *apud* Castello-Pereira, 2005), muitas vezes se contrastam, sobrepõem-se, fertilizam-se mutuamente. Sendo assim, o autor realiza uma análise de uma parte dessa produção acadêmica:

Preocupada em descobrir a origem dos sentidos na leitura e que se desenvolveu a partir de abordagens que restringiam a análise ao processo de sua produção ou aquele de sua recepção. Com base nessas abordagens, a questão relativa à origem dos sentidos na leitura seria respondida tomando como referência apenas um dos seus ingredientes, tal seja o autor, o texto ou o leitor (Corrêa, 2001 *apud* Castello-Pereira, 2005, p. 46).

Corrêa (2001 *apud* Castello-Pereira, 2005) cita três novas concepções:

- A primeira concepção vê o texto como o centro dos sentidos, o leitor não tem palavra, porque só vale a palavra que está escrita. Leitura é monólogo e sinônimo de silenciamento, o leitor nada tem a dizer. De certo modo, esse ponto de vista é o que mais se aproxima das definições dos dicionários citados, pois tudo está na palavra escrita, o leitor é mero decodificador que precisa decifrar e aceitar o sentido imposto pelo texto, sem espaço para interpretação ou construção de significado próprio.

- A segunda concepção, também reducionista, porém, com sentido inverso, traz a ênfase sobre o leitor, que seria o detentor exclusivo da chave interpretativa. Em nome de uma valorização do leitor, toda e qualquer interpretação que ele construa é legítima; aqui, as palavras do texto que são silenciadas. A leitura é apresentada, da mesma forma que a anterior, como um monólogo. Na primeira concepção, o monólogo é do texto, na segunda, passa a ser do leitor. De modo que o texto deixa de ser protagonista e passa a ser um estímulo para a criação de um sentido particular e individual, enfatiza-se a polissemia, e, portanto, a multiplicidade de sentidos de um texto.

- A terceira abordagem, Corrêa (2001 *apud* Castello-Pereira, 2005) chama de interativa, pois investiga os processos de leitura na sua interação entre autor, texto e leitor. Essa abordagem faz emergir o texto como um espaço que mediatiza a interação entre autor, locutor que comunica algo a alguém, e leitor, destinatário real ou imaginário da mensagem, atribuindo uma contrapalavra, a qual está inscrita no texto que foi objeto de leitura. É nessa interação que se produz o sentido.

Essa abordagem reconhece que o texto funciona como um espaço de mediação, ou seja, ele não é um recipiente fechado de significados, mas sim um ponto de encontro entre o pensamento do autor e a interpretação do leitor. A leitura, nesse caso, é entendida como um processo de construção ativa, no qual o leitor não apenas decodifica ou projeta sentidos, mas dialoga com o texto e com as intenções do autor, reinterpretando e reconstruindo o significado de maneira dinâmica e contextualizada. Diferentemente das concepções anteriores, essa reconhece o papel ativo tanto do autor quanto do leitor na construção de sentido. O texto não é um objeto fechado, nem um mero reflexo das interpretações do leitor, mas sim um território de troca, onde o significado é constantemente negociado e reinterpretado. Esse modelo interativo resgata o valor do texto sem reduzir o papel do leitor, criando um equilíbrio entre o que o texto diz e o que o leitor compreende.

O ato de ler, portanto, é um processo dinâmico e multifacetado, que vai além da simples decodificação de palavras. Ele envolve a construção de sentido, a interação entre leitor e texto,

e a capacidade de interpretar símbolos e mensagens em diferentes contextos. Compreender essa complexidade é fundamental para analisar como a leitura é trabalhada no ambiente escolar, especialmente nos materiais pedagógicos destinados ao Ensino Fundamental.

Diante disso, no tópico seguinte, abordaremos a leitura sob a perspectiva multimodal, considerando as diferentes linguagens e formatos que compõem os textos contemporâneos e suas implicações para a prática pedagógica.

2.1.1 Leitura de textos multimodais

A leitura de textos multimodais tem se tornado cada vez mais relevante na sociedade atual, na qual a informação circula, frequentemente, por meios de combinações entre texto, imagem, áudio e elementos visuais interativos. Logo, a sua discussão é de relevância para esta pesquisa.

Com o avanço das mídias e canais de comunicação, um tipo de texto que tem ganhado notoriedade são os textos multimodais. Segundo Clemilton Lopes Pinheiro, Mateus Parduca Soares Lima e Héberton Mendes Cassiano (2024), os textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual).

Ainda conforme Pinheiro, Lima e Cassiano (2024), na abordagem da multimodalidade, o texto passa a ser concebido como uma instância semiótica que mobiliza uma multiplicidade de modos de produção de significado, disponíveis em uma determinada situação comunicativa. Nas palavras de Angela Paiva Dionísio (2005), os textos multimodais, podem ser definidos a partir de construtos textuais, os quais são marcados linguisticamente por duas formas de representação diferenciadas, ou seja, essas formas compreendem as modalidades escrita e visual da linguagem, e modalidades como linguagem oral e gestual.

Parafraseando Izabel Cristina Barbosa Oliveira (2020), quando se trata da leitura de textos multimodais, devemos atentar para o fato de que, nesses textos, não lemos apenas o que está escrito. É necessário considerar, também, imagens, símbolos, trilha sonora e todos os elementos presentes nesse tipo de texto. Nas palavras da autora, é papel da escola preparar os estudantes para que sejam capazes de ler e compreender os textos multimodais. Nesse intento, deve ampliar a visão do aluno e o seu conhecimento de mundo.

Segundo Oliveira (2020), à escola cabe desenvolver o letramento do educando a fim de que ele se torne autônomo e não permaneça alienado diante das diversas informações e contextos do seu cotidiano. E voltando esse raciocínio para o contexto dos textos multimodais,

é imprescindível que os estudantes aprendam a ler informações que se apresentam em formas de gráficos, imagens, cores, formatos, texturas e sons, ultrapassando, portanto, as barreiras do que está apenas escrito (Oliveira, 2020).

Os argumentos da autora são sustentados e corroborados por Acir Mario Karwoski, Beatriz Gaydeczka e Karim Siebeneicher Brito (2011), ao dizerem que existem fenômenos multimodais tanto em gêneros orais quanto textuais, e isso caracteriza a multimodalidade, de forma que as ações sociais são fenômenos multimodais. Os autores asseveram, ainda, que a justificativa para os gêneros textuais falados e escritos serem também multimodais, reside no fato que, quando se fala ou se escreve um texto, usa-se, no mínimo dois modos de representação: palavra e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

Destarte, em resumo, a leitura de textos multimodais configura uma forma avançada de leitura, a qual exige muitas competências e habilidades. Tais competências e habilidades incluem, por exemplo, capacidade de integrar múltiplos modos de significação, letramento visual, digital e espacial, habilidades de análise crítica e cultural, consciência do design e composição dos elementos, como cores, formas, layouts e sons. Desta forma, é importante frisar a necessidade de oportunizar trabalhos e atividades que propiciem ao educando a chance de utilizar as habilidades fundamentais, no que toca à compreensão de textos multimodais. Logo, a aplicação de ferramentas tecnológicas multimodais pode ser uma possibilidade aos professores.

Na seção subsequente, trataremos das estratégias de leitura que podem ser utilizada na escola.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando que o tema da pesquisa é estratégias de leitura, esta seção é dedicada ao aporte teórico sobre a temática, propondo uma discussão mais ampla da terminologia, até definições mais específicas e classificações/nomeações apresentadas por vários autores.

De acordo com o Dicionário Houaiss (2012), *estratégia* é “1. Planejamento de operações de guerra 2. Planejamento de uma ação para conseguir um resultado 3. Ardil engenhoso”. Essa definição possui diferentes acepções do termo, como a que se refere ao campo militar, no qual estratégia se refere ao planejamento cuidadoso e coordenado de ações para alcançar objetivos específicos em cenários de conflito. No entanto, essa definição pode ser transposta para o campo da leitura, onde a estratégia refere-se à adoção de métodos e técnicas que permitam ao leitor atingir um objetivo, como a compreensão e interpretação eficaz do texto.

O segundo significado apresentado pelo dicionário, que descreve estratégia como o planejamento de uma ação para conseguir um resultado, é diretamente aplicável à leitura. No contexto educacional, estratégias de leitura envolvem o uso consciente de mecanismos como a antecipação, a formulação de hipóteses, o levantamento de questões e a ativação de conhecimentos prévios. Prática que permite ao leitor desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica do texto, ajustando suas abordagens conforme os desafios encontrados ao longo da leitura. Por fim, o termo "ardil engenhoso", que representa o terceiro sentido de estratégia, sugere a ideia de criatividade e adaptação para enfrentar dificuldades.

Em suma, o conceito de estratégia, ainda conforme o Dicionário Houaiss (2012), revela a complexidade e a dinamicidade envolvidas na prática da leitura, em que o leitor assume o papel de um estrategista, mobilizando conhecimentos, habilidades e recursos para alcançar a compreensão plena do texto.

Solé (1998) faz uma distinção conceitual entre os termos “procedimentos” e “estratégias de leitura”. A autora utiliza o termo "procedimentos" para se referir a um conjunto de ações ou métodos que o leitor emprega, de forma sistemática, durante o processo de leitura. Todavia, ela salienta que, na literatura especializada e na tradição psicopedagógica, o termo mais frequentemente empregado é "estratégias de leitura".

Segundo Enric Valls (1990 *apud* Solé, 1998), "as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir." Essa definição reforça a ideia de que as estratégias não seguem um roteiro rígido ou totalmente estruturado, mas operam como um conjunto de decisões conscientes e adaptativas tomadas pelo leitor durante a interação com o texto. O termo “suspeitas inteligentes” indica que o leitor faz

inferências com base em seus conhecimentos prévios, contexto e objetivos específicos da leitura. Contudo, ao mesmo tempo em que essas decisões são fundamentadas, elas também envolvem risco, ou seja, o leitor pode errar, reinterpretar ou precisar ajustar sua abordagem para alcançar uma compreensão mais clara do texto.

Essa perspectiva indica que o processo de leitura é dinâmico e depende da capacidade do leitor de monitorar e adaptar suas estratégias conforme os desafios e complexidades do texto. Em outras palavras, as estratégias de leitura não são apenas um conjunto de técnicas automatizadas, mas envolvem flexibilidade cognitiva e autorregulação.

Diante do conceito apresentado por Solé (1998), podemos afirmar que as estratégias de compreensão leitora se configuram como procedimentos complexos e intencionais. Elas envolvem não apenas a definição de objetivos a serem alcançados, mas também o planejamento e a organização das ações que permitirão atingir esses objetivos. Tais estratégias demandam uma constante avaliação e adaptação, na medida em que o leitor precisa ajustar sua abordagem conforme os desafios e as nuances encontradas ao longo do texto. Essa afirmação tem várias implicações, sobretudo duas:

[...] Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam- e se aprendem- ou não se aprendem (Solé, 1998, p.70).

A autora argumenta que o ensino das estratégias de leitura não deve ser visto como um processo mecânico, mas como um processo metacognitivo, que envolve a capacidade de o leitor refletir sobre o próprio ato de ler, identificar dificuldades e adaptar suas abordagens para alcançar uma compreensão mais eficaz do texto. A proposição de Solé (1998) reforça que a compreensão leitora é um processo ativo e consciente, que depende de um ensino explícito e intencional de estratégias de leitura. Essa perspectiva valoriza o papel do professor como um mediador na construção de leitores estratégicos e críticos, capazes de enfrentar os desafios interpretativos e discursivos dos diferentes tipos de texto.

Kenia Adriana de Aquino Modesto-Silva (2021), pesquisadora das estratégias de leitura em textos com crianças da Educação Infantil, destaca que as estratégias de leituras defendidas por Solé são centrais para o processo de mediação docente nessa etapa de ensino, sendo essenciais para guiar a criança na construção de sentido durante a leitura. A autora afirma que: “Solé (1998) propõe o uso de estratégias em três momentos: antes, durante e depois da leitura” (Modesto-Silva, 2021, p. 208). Nesse contexto, o papel do professor é ajudar o estudante a

interpretar o texto, relacioná-lo a experiências prévias e ativar o pensamento crítico por meio das intervenções específicas no decorrer da leitura.

Assim, o professor precisa atuar como um mediador ativo durante a leitura, orientando o estudante a aplicar estratégias cognitivas e metacognitivas que ampliem a compreensão e engajamento com o texto. Ele pode se colocar como auxiliador do aluno para realizar inferências de informações que não estão explicitamente no texto, porém, podem ser entendidas a partir de pistas contextuais. Uma outra estratégia muito importante durante a leitura é ajudar o discente a estabelecer conexões entre o texto e suas vivências pessoais e outros textos e ao mundo ao seu redor. Modesto-Silva (2021) sublinha a prática ao afirmar que:

A estratégia de distanciar solicita que o estudante relacione as imagens e ilustrações ou mesmo trechos da história e objetos do livro às experiências externas, permitindo que se crie uma ponte entre o narrado e o real por meio de conexões diversas: seja texto-texto, texto-leitor ou texto-mundo [...] (Modesto-Silva, 2021, p. 210).

Esse processo fortalece a compreensão, pois o estudante passa a entender o texto não como algo isolado, mas como parte de um contexto amplo que dialoga com suas experiências. A formulação de perguntas é uma das estratégias mais eficazes para manter o aluno atento e reflexivo durante a leitura. O docente pode efetuar perguntas diretas e indiretas para estimular a curiosidade e o pensamento crítico do estudante, o que não ajuda apenas na interpretação do texto, mas ensina a organizar suas ideias e a buscar respostas com base nas evidências textuais.

Durante a leitura, o docente atua como facilitador e orientador, promovendo um ambiente de confiança e participação ativa. Assim,

O professor, ao se apropriar desses conceitos da THC (atividade e formas de comunicação com o mundo, isto é, atividades guias ou principais), poderá propor um fazer compartilhado mais humanizado e significativo com o estudante, possibilitando que ele permaneça ativa em relação ao que já sabe, mas tenha condições de aprender 'coisas' novas (Modesto-Silva, 2021, p. 206, grifo da autora).

Nessa direção, o professor deve valorizar as respostas dos estudantes, mesmo que não estejam completamente corretas, e expandir as respostas de modo que ampliem o vocabulário e a compreensão textual. Além disso, o professor como mediador precisa criar um espaço de diálogo e troca, permitindo que o aluno tenha segurança para se expressar e compartilhar suas informações sobre o texto.

Ao considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade

estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Desse modo, Solé (1998) salienta que,

[...] ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para a situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar estes conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribui-se com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências leitoras (Solé, 1998, p. 70).

Logo, é nítida a importância de ensinar estratégias de leitura que possuam um caráter geral e transferível, ou seja, que possam ser aplicadas em diferentes contextos e tipos de textos. A autora reforça que o ensino de estratégias não deve se limitar a situações específicas de leitura, mas sim promover a construção de procedimentos que os alunos possam adaptar e utilizar em uma ampla gama de situações discursivas e textuais. Essa abordagem valoriza a flexibilidade e a autonomia do leitor, possibilitando que ele desenvolva uma competência leitora que ultrapassa os limites de um texto específico e se estenda a diferentes gêneros e contextos comunicativos.

Ao afirmar que as estratégias devem permitir que o aluno "planeje a tarefa geral de sua leitura e sua própria localização, motivação, disponibilidade – diante dela", Solé (1998, p.69) aponta para a importância de o leitor desenvolver uma consciência situacional antes e durante a leitura. Isso implica que o leitor deve ser capaz de: 1 - definir um objetivo de leitura, no qual precisa entender o porquê de estar lendo, o que se pretende alcançar com a leitura e quais estratégias serão mais eficazes para atingir esse objetivo; 2 - avaliar suas condições internas, reconhecer seu nível de interesse, motivação e concentração para adaptar suas estratégias de leitura conforme o contexto e o propósito; 3 - selecionar e ajustar estratégias, mobilizar diferentes procedimentos – como inferências, antecipação e monitoramento, para garantir uma compreensão mais eficiente e ajustada ao tipo de texto.

Solé (1998) baseia seus estudos e discussões na abordagem interacionista de leitura. Desta forma, a autora ancora seus estudos nas abordagens ascendentes (*Bottom up*) e nas descendentes (*Top Down*). Ou seja, a autora pressupõe uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo de leitura.

De acordo essa autora, *bottom up* considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras e frases. Nesse sentido, considerando a compreensão do texto, através de um processo ascendente, sequencial, hierárquico. As propostas de ensino, que são baseadas no modelo, atribuem grande importância

às habilidades de decodificação, pois considera-se que o leitor compreende o texto porque pode decodificá-lo totalmente.

Já sob o modelo *top down*, Solé (1998) discute o movimento contrário, isto é, o leitor não procede letra por letra, antes, usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto. Quanto mais informação o leitor possuir sobre o texto, menos precisará se fixar nele para construir informações. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas descendente, a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação.

Um exemplo prático do modelo interativo de leitura referenciado por Solé (1998) pode ser observado ao ler um artigo acadêmico. Ao iniciar a leitura, o leitor pode adotar uma abordagem *bottom up*, focando nos elementos individuais do texto, como letras, palavras e frases, para compreender seu significado. Nesse caso, o leitor pode se concentrar na decodificação das palavras e na compreensão literal do texto, usando suas habilidades de decifração para entender o conteúdo.

O mesmo leitor pode adotar uma abordagem *top down* ao ler o mesmo artigo. Nessa perspectiva, ele pode começar pela visão geral do texto, fazendo antecipações com base em seu conhecimento prévio sobre o assunto e suas expectativas em relação ao conteúdo. Assim, ele pode usar seus recursos cognitivos para estabelecer conexões entre as informações apresentadas no texto e seu conhecimento prévio, buscando confirmar ou refutar suas hipóteses enquanto avança na leitura.

Solé (1998), discutindo sobre as etapas antes, durante e após a leitura, enfatiza alguns aspectos que precisam ser levados em consideração para um ensino correto de estratégias de compreensão leitora. Para isso, desenvolve sua argumentação apresentando quatro aspectos: a concepção de leitura adotada pelo professor; as situações didáticas planejadas; a importância da leitura silenciosa; e não considerar a leitura como atividade competitiva.

Primeiramente, a concepção de leitura adotada pelo professor exerce uma influência direta na forma como ele estrutura e propõe experiências educativas em sala de aula. Para isso, a autora enfatiza alguns aspectos: 1. Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. É sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensina a ler deve-se levar isso em conta. Para que a leitura se torne significativa, é necessário combinar o ensino de estratégias com a criação de um ambiente que valorize o prazer e a autonomia do leitor. Assim, a leitura deixa de ser uma simples tarefa escolar e passa a ser uma prática cultural e cognitiva, enriquecendo o desenvolvimento humano de maneira integral; 2. De acordo com o primeiro aspecto, é preciso distinguir situações nas quais “se trabalha” a leitura e situações em

que simplesmente “se lê”. Ambas deveriam estar presentes na escola, pois ambas são importantes.

O segundo aspecto discutido por Solé (1998) está se referindo a situações didáticas, planejadas, nas quais a leitura é acompanhada de atividades pedagógicas específicas, como interpretação de texto, levantamento de informações, discussões e resumos. Por outro lado, o simplesmente ler, entende-se enquanto uma prática livre, espontânea, na qual o estudante se envolve com o texto, porém, sem o compromisso de responder perguntas, realizar tarefas e até mesmo ser avaliado.

O terceiro aspecto retrata que os alunos, geralmente, não irão acreditar que tenha a mesma importância a leitura silenciosa, só para ler e sem cobrança escolar, sem ninguém lhes perguntar nada sobre o texto, nem solicitar nenhuma tarefa referente a ele. Esse aspecto revela uma concepção instrumentalizada sobre a leitura, em que ler é frequentemente percebido como um meio para alcançar um fim acadêmico – e não como uma prática autônoma e prazerosa. Portanto, para formar leitores autônomos e críticos, é preciso criar um ambiente escolar que reconheça e incentive o valor intrínseco da leitura.

O quarto aspecto reflete que a leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, que resulta em prêmios ou sanções. Para que a leitura se torne uma prática significativa e autônoma, é preciso desassociá-la de qualquer forma de competição ou recompensa externa. A leitura deve ser valorizada como uma experiência de construção de conhecimento e reflexão, e não como um meio para obter reconhecimento ou status.

Para a leitura, é necessário articular diferentes situações – oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento. O último aspecto, antes da leitura, é que o professor precisa pensar na complexidade que a caracterize, e, ao mesmo tempo, na capacidade que as crianças têm para enfrentar – de seu modo, essa complexidade, com destaque ao papel do professor de equilibrar o desafio e ser suporte no ensino da leitura.

Antes da leitura, é fundamental que o leitor mobilize estratégias que permitam a antecipação do tema ou da ideia principal com base em elementos paratextuais, como o título, o subtítulo, as imagens e os destaques gráficos presentes no texto. Segundo Solé (1998), essa etapa inicial é essencial para que o leitor formule hipóteses sobre o conteúdo, ative seus conhecimentos prévios e construa expectativas em relação ao texto, considerando fatores como o gênero textual, o suporte de publicação e a autoria. Esse processo de antecipação orienta o leitor na seleção das estratégias mais adequadas para a compreensão, facilitando a interpretação e o estabelecimento de conexões com experiências anteriores.

Em seguida, apresentar estratégias que fomentam a compreensão dos textos antes da leitura, pois permitem situar o leitor devidamente diante dela e levam-no a assumir um papel ativo. No entanto, a maior parte da atividade compreensiva – o maior esforço do leitor – ocorre durante a leitura. Teun A. Van Dijk (1983 *apud* Solé, 1998) argumenta que a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta. Para isso, deve-se poder diferenciar o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado em um determinado momento – para alguns objetivos. O resumo é uma operação que cognitiva que exige do leitor o domínio de diferentes habilidades.

Primeiramente, a identificação das ideias principais – o leitor precisa distinguir as informações centrais das secundárias, reconhecendo o tema e a estrutura do texto. O segundo passo é a síntese das informações – após identificar as ideias principais, o leitor precisa reorganizá-las de forma clara e concisa, sem perder a coerência ou sentido real do texto. Por fim, a generalização e abstração – resumir implica em ir além da simples repetição das palavras do autor, exige que o leitor interprete e reestruture o conteúdo com suas próprias palavras, preservando o significado essencial.

Além disso, o resumo funciona como um recurso metacognitivo, permitindo que o leitor verifique sua própria compreensão. Solé (1998) diz que, para que a pessoa ser efetivamente uma leitora ativa que compreende o que lê, deve ser capaz de fazer algumas previsões com relação ao texto, como a superestrutura ou tipologia textual, títulos e as ilustrações.

Portanto, Van Dijk (1983 *apud* Solé, 1998) sugere que a capacidade de elaborar um resumo é um indicador importante de compreensão textual porque demonstra não apenas a retenção de informações, mas também a habilidade de interpretar, reorganizar e sintetizar o conteúdo de maneira crítica e coerente. Esse processo fortalece a competência leitora e a capacidade de construir sentido em diferentes contextos de leitura.

As estratégias durante a leitura desempenham um papel fundamental na construção do sentido textual, especialmente em contextos de leitura compartilhada. Durante a leitura, é essencial que o leitor mobilize estratégias como formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações, compreendendo que isso é necessário para obter certos objetivos.

O processo de ensino da leitura é dinâmico e adaptável, exigindo que as estratégias de ensino sejam ajustadas conforme as diferentes situações e níveis de complexidade enfrentados pelos estudantes. Nesse sentido, Solé (1998) enfatiza que esse trabalho não segue um percurso fixo ou linear, mas deve ser moldado de acordo com as demandas específicas de cada contexto e com o estágio de desenvolvimento dos leitores. Para que os alunos desenvolvam uma compreensão eficiente e autônoma, é necessário que o professor atue como um mediador

flexível, capaz de intervir de forma mais estruturada em momentos de maior dificuldade, mas de permitir que os leitores exerçam sua independência em situações de leitura mais simples e familiares, fortalecendo a confiança dos estudantes e promovendo o desenvolvimento de uma competência leitora mais concreta e crítica.

Assim, as atividades de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e empregarem estratégias úteis. Isso posto,

Existe um acordo bastante generalizado em considerar que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura que podem ser incentivadas em atividades de leitura compartilhada – 1 formular previsões sobre o texto a ser lido; 2 formular perguntas sobre o que foi lido; 3 esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; 4 resumir ideias do texto (Palincsar; Brown, 1984 *apud* Solé, 1998, p. 118).

Solé (1998), com base em Annemarie Sullivan Palincsar e Ann L. Brown, pondera que o leitor pode estabelecer previsões coerentes sobre o que está lendo, verificando-as e se envolvendo em um processo ativo de controle da compreensão. A primeira estratégia permite ao leitor formular previsões sobre o texto a ser lido, é uma habilidade essencial na leitura, pois possibilita a ativação de conhecimentos prévios e o estabelecimento de hipóteses sobre a estrutura e conteúdo.

A segunda estratégia – formular perguntas sobre o que foi lido – é uma forma de monitorar a própria compreensão e de estimular a reflexão sobre o conteúdo. Quando o leitor questiona o texto, ele se coloca em uma posição ativa, na qual busca estabelecer conexões com as informações apresentadas nos textos e seu conhecimento prévio. A estratégia de esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto envolve a capacidade do leitor de reconhecer que algo não está claro e coerente e busca superar essa dificuldade. Essa estratégia implica em habilidades de monitoramento da compreensão, já que o leitor precisa identificar as dificuldades e procurar por pistas contextuais ou reler trechos específicos para solucionar as dúvidas.

Por fim, resumir as ideias do texto é uma evidência de que o leitor conseguiu captar o sentido global e organizar as informações de forma lógica e coerente. Resumir envolve a identificação das ideias principais, a eliminação de detalhes secundários e a reestruturação do conteúdo com suas próprias palavras.

O uso dessas estratégias durante a leitura compartilhada é especialmente eficaz porque envolve a interação e o diálogo com outros leitores. A leitura compartilhada permite que os leitores testem suas hipóteses, confrontem interpretações diferentes e construam coletivamente o significado do texto. Além disso, a mediação do professor é essencial para orientar o uso dessas estratégias, oferecendo suporte para que os alunos desenvolvam maior confiança e autonomia na leitura.

Após a leitura, o processo de compreensão não termina com o fim do texto, mas segue com a necessidade de reflexão sobre o que foi lido. Segundo Solé (1998), essa etapa é essencial para consolidar o aprendizado, pois permite ao leitor verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados, revisar as informações mais importantes. O momento após a leitura oferece a oportunidade de o leitor realizar conexões com outros textos, relacionar com experiências pessoais e levantar questionamentos críticos sobre o assunto abordado.

A Figura 3 ilustra as estratégias de leitura de acordo com Solé (1998):

Figura 3 - Estratégias de leitura



Fonte: Silvério; Prado (2025).³

Kleiman (2022) destaca que as estratégias de leitura são operações regulares e intencionais que o leitor utiliza para abordar e compreender um texto. Para ela, o processo de compreensão leitora não é um fenômeno passivo, mas sim um conjunto de ações e comportamentos que o leitor adota conscientemente para interagir com o texto e construir significado.

³ As figuras 3 a 6 foram criadas pela autora, em coautoria com Thiago Prado, na plataforma de design gráfico Canva.

A compreensão do texto, como elucidada Kleiman (2022), pode ser inferida dos comportamentos verbais e não verbais do leitor durante a leitura, de modo que o nível de compreensão não está apenas nas respostas diretas sobre o conteúdo, mas na maneira como o leitor se relaciona fisicamente e cognitivamente com o texto. Os comportamentos descritos pela autora refletem níveis de monitoramento e engajamento com a leitura, quais sejam: 1 - se sublinha; 2 - realiza paráfrases e resumos; 3 - apenas folheia; 4 - passa os olhos rapidamente e por fim, 5 - se relê.

A autora enfatiza que a compreensão leitora é um processo dinâmico e estratégico, em que o leitor mobiliza diferentes comportamentos para construir significado. A capacidade de monitorar e ajustar a leitura, por meio de ações como sublinhar, reler e resumir, é um indicativo de que o leitor está utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas para garantir uma compreensão eficaz do texto.

As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. E estratégias metacognitivas são aquelas operações nas quais o leitor tem controle, para podermos dizer quando lemos sem entender um texto e de sabermos a finalidade da leitura. Sobre as estratégias metacognitivas, podemos dizer que:

[...] a principal característica do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Pois, ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, se um não der certo, outros serão utilizados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consistem em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que se dá a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis (Kleiman, 2022, p. 76).

Um aspecto central, ressaltado por Kleiman (2022) como uma característica essencial para o leitor proficiente, é a flexibilidade. Pois, segundo a autora, o leitor proficiente não se limita a um único procedimento ou estratégia para compreender o texto, ele é capaz de mobilizar diferentes recursos e abordagens de maneira adaptativa, ajustando suas estratégias conforme a natureza do texto e as dificuldades encontradas ao longo da leitura.

Essa flexibilidade implica em uma postura ativa e autorregulada do leitor diante do texto. Dessa maneira, o leitor, ao perceber que uma estratégia não está funcionando ou não está proporcionando a compreensão desejada, é capaz de abandoná-la e experimentar outras abordagens para solucionar o problema. Tal comportamento reflete muita consciência metacognitiva, ou seja, o leitor não utiliza apenas as estratégias cognitivas, mas também monitora e ajusta suas ações para garantir uma compreensão mais eficiente e profunda.

Na Figura 4, temos uma síntese das operações cognitivas e metacognitivas apontadas por Kleiman (2022):

Figura 4 - Operações cognitivas e metacognitivas



Fonte: Silvério; Prado (2025).

Harvey e Goudvis (2017, p. 06) pontuam: “Strategic reading refers to thinking about reading in ways that enhance learning and understanding. [...] Having a nodding acquaintance with a few strategies is not enough. Students must know when, why, and how to use them.”.⁴ Em sua obra “Strategies that work: teaching comprehension for understanding, engagement, and building knowledge”, as autoras, em diálogo com outras obras e autores, e pautadas em

⁴ Em tradução livre, “Leitura estratégica refere-se ao pensamento sobre a leitura de forma a melhorar a aprendizagem e a compreensão. [...] Conhecer algumas estratégias não é suficiente. Alunos devem saber quando, por que e como usá-los.”. Esta e as demais traduções foram feitas por mim, com o auxílio de Erica Ferreira.

suas experiências como educadoras, utilizaram-se de estratégias de leitura diretamente com leitores em formação, dialogando com estudantes e professores.

De acordo com Harvey e Goudvis (2017), Pearson *et al.* (1992) assim resumiram:

[...] the strategies that active, thoughtful, proficient readers use when constructing meaning from text as follows:

Monitor comprehension

- Activate and connect to background knowledge
- Ask questions
- Infer and visualize meaning
- Determine importance
- Summarize and synthesize (Harvey; Goudvis, 2017, p. 16).⁵

As autoras discutem sobre o monitoramento da compreensão como uma estratégia de prática central no processo da leitura. Para elas, o monitoramento não se dá apenas por um único recurso, mas pelo uso interligado de outras estratégias que acompanham o repertório do leitor. Sobre o monitoramento da compreensão, as estudosas pontuam:

We monitor our comprehension and keep track of thinking in a variety of ways. We notice when the text makes sense and when it doesn't. When our understanding breaks down, we stop, think, and take action to repair meaning. From our perspective, monitoring is more of a thinking disposition than a specific strategy. When we monitor our comprehension, we use a repertoire of strategies to maintain and further understanding. We ask questions, make connections, infer, and synthesize, all in an effort to promote understanding (Harvey; Goudvis, 2017, p. 17).⁶

As autoras apontam que o processo de compreensão leitora é contínuo da evolução do pensamento, pois quando os leitores leem e constroem significados, eles mantêm uma conversa interna com o texto. Escutam uma voz em suas cabeças, falando com eles enquanto leem. Uma voz que questiona, conecta, ri e chora. Essa interação interna os ajuda a monitorar e os mantém envolvidos na história, conceito, informação, ideias, permitindo que eles construam sua compreensão.

Quanto às estratégias de conexões, primeiramente é preciso mencionar a ativação de conhecimento prévio, que as autoras denominam de estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais. O leitor se utiliza do seu conhecimento prévio para realizar conexões, seja com algum texto, experiência pessoal ou até mesmo uma situação global, afirmando que

⁵ Em tradução livre, “Monitorar a compreensão; Ativar e conectar-se ao conhecimento prévio; Fazer perguntas; Inferir e visualizar o significado; Determinar a importância; Resumir e sintetizar”.

⁶ Livremente traduzido como: “Monitorar a compreensão - Monitoramos nossa compreensão e acompanhamos o pensamento de várias maneiras. Percebemos quando o texto faz sentido e quando ele não faz. Quando nossa compreensão falha, paramos, pensamos e tomamos medidas para reestabelecemos o significado. Da nossa perspectiva, monitorar é mais uma disposição de pensamento do que uma estratégia específica. Quando monitoramos nossa compreensão, usamos um repertório de estratégias para manter e aprofundar a compreensão. Fazemos perguntas, fazemos conexões, inferimos e sintetizamos, tudo em um esforço para promover a compreensão.

The background knowledge we bring to our reading colors every aspect of our learning and understanding. If readers have nothing to hook new information to, it's pretty hard to construct meaning. When we have a lot of background knowledge in a topic, we are much more likely to understand the text. When we have background knowledge of a certain writing style or structure, we more easily make sense of it. But when we know little about a topic or are unfamiliar with the format, we often find ourselves mired in confusion (Harvey; Goudvis, 2017, p. 105).⁷

As autoras sublinham a importância do conhecimento prévio no processo de leitura e construção do significado, visto que influencia diretamente a maneira como o leitor interpreta, organiza e atribui sentido ao texto. A citação das autoras relata que quando o leitor possui um rico repertório de conhecimento, bem estruturado sobre o tema abordado, ele é capaz de estabelecer conexões, fazer inferências mais precisas e interpretar o texto de maneira mais fluida e coerente.

Realizar questionamentos é uma estratégia fundamental que auxilia no processo de leitura e compreensão do texto. Harvey e Goudvis (2017, p. 18) afirmam: “questioning is the strategy that propels learners on. If we didn't wonder about the text, why would we bother to continue reading? Human beings are driven to understand the world. Questions open the doors to understanding.”⁸

Conforme as autoras, a estratégia de questionamento é uma das estratégias centrais para impulsionar o processo de leitura e a construção de significado, tendo em vista que o ato de fazer perguntas não é apenas um meio de buscar informações, é, igualmente, um despertar cognitivo, que motivam o leitor a prosseguir na busca por respostas e compreensão. Sendo assim, realizar questionamentos é um mecanismo que ativa o pensamento crítico e promove uma interação ativa com o texto. Quando o leitor formula perguntas, seja sobre o conteúdo, os personagens, os argumentos – ele assume uma postura de investigador, pois está construindo sentido a partir de pistas textuais e de seu próprio repertório de conhecimento prévio.

O pensamento inferencial permite que os alunos compreendam a essência mais profunda do texto e da informação. Pois, segundo as autoras, “reading between the lines. Readers infer and visualize meaning by taking their background knowledge and merging it with clues in the

⁷ Livremente traduzido como: “O conhecimento prévio que trazemos para nossa leitura colore cada aspecto de nosso aprendizado e compreensão. Se os leitores não têm nada para conectar novas informações, é muito difícil construir significado. Quando temos muito conhecimento prévio em um tópico, temos muito mais probabilidade de entender o texto. Quando temos conhecimento prévio de um determinado estilo ou estrutura de escrita, entendemos isso mais facilmente. Mas quando sabemos pouco sobre um tópico ou não estamos familiarizados com o formato, muitas vezes nos encontramos atolados em confusão”.

⁸ Em tradução livre, “O questionamento é a estratégia que impulsiona os alunos. Se não nos perguntássemos sobre o texto, por que nos daríamos ao trabalho de continuar lendo? Os seres humanos são levados a entender o mundo. As perguntas abrem as portas para a compreensão.”.

text or the images to draw a conclusion, surface a theme, or arrive at a big idea that is not explicitly stated in the text”⁹.

“Leitura nas entrelinhas”, é uma habilidade essencial para a compreensão leitora, usando o conhecimento prévio, interligando-o com pistas conceituais apresentadas no texto ou nas imagens. A visualização fortalece o pensamento inferencial do leitor, uma vez que quando ele visualiza, está de fato inferindo, porém, com imagens mentais, ao invés de palavras. Visualizar e inferir são ações que não ocorrem isoladamente, elas se entrelaçam. Inferir envolve mesclar conhecimentos prévios com as pistas do texto para chegar a uma compreensão que não está explicitamente no texto.

No ensino das estratégias de leitura para as crianças, quando a ensinamos a inferir, ensinamos a fazer previsões e tirar conclusões. Prever está ligado a inferir, a previsão é um aspecto do pensamento inferencial. Harvey e Goudvis (2017, p. 153) argumentam que “Inferring also involves using the context to figure out the meaning of unfamiliar words or noticing a character’s actions to surface a theme”¹⁰.

Determinar que algo é importante em um texto depende do propósito que temos ao lê-lo, como Harvey e Goudvis (2017, p. 18) explicam: “When we read nonfiction, we are reading to learn, understand, and remember information. When we read fiction, we are often reading to nurture our soul, connect to embedded themes, or experience the world from a perspective other than our own”¹¹. A leitura de cada tipo de texto mobiliza diferentes estratégias, os alunos geralmente são solicitados a escolher informações mais importantes ao ler, destacar ideias, isolar detalhes de apoio e ler para obter informações específicas. Quando lemos não ficção, por exemplo, não é possível nos lembrarmos de todos os fatos e, para ter uma melhor compreensão, é necessário nos concentrarmos nas informações e conectá-las com o repertório que adquirido durante a vida.

As autoras afirmam que quando se ensina a estratégia de atribuir importância, geralmente ela é vinculada a leituras de não ficção, pois elas caminham juntas, a leitura de não ficção é ler para aprender, ou seja, é ler para identificar, compreender informações relevantes,

⁹ Em tradução livre, “lendo nas entrelinhas” os leitores inferem e visualizam o significado pegando seu conhecimento prévio e mesclando-o com pistas no texto ou nas imagens para tirar uma conclusão, trazer à tona um tema ou chegar a uma grande ideia que não está explicitamente declarada no texto”.

¹⁰ Traduzido livremente como: “Inferir também envolve usar o contexto para descobrir o significado de palavras desconhecidas ou perceber as ações de um personagem para trazer à tona um tema.”.

¹¹ Em tradução livre: “Quando lemos não ficção, estamos lendo para aprender, entender e lembrar informações. Quando lemos ficção, geralmente estamos lendo para nutrir nossa alma, conectar-nos a temas incorporados ou vivenciar o mundo de uma perspectiva diferente da nossa.”.

para que haja uma compreensão sobre um determinado assunto. No tocante às estratégias de resumir e sintetizar, Harvey e Goudvis (2017, p. 19) pontuam que:

Summarizing and synthesizing information nudges us to see the bigger picture as we read. It is not enough for readers to simply recall and restate facts. Thoughtful readers merge their thinking with the information to come to a more complete understanding of the text and the topic. Sometimes we add new information to our store of knowledge; other times we completely change our thinking based on our reading. But either way, we summarize and synthesize to gain a more thorough understanding and to acquire knowledge (Harvey; Goudvis, 2017, p. 19).¹²

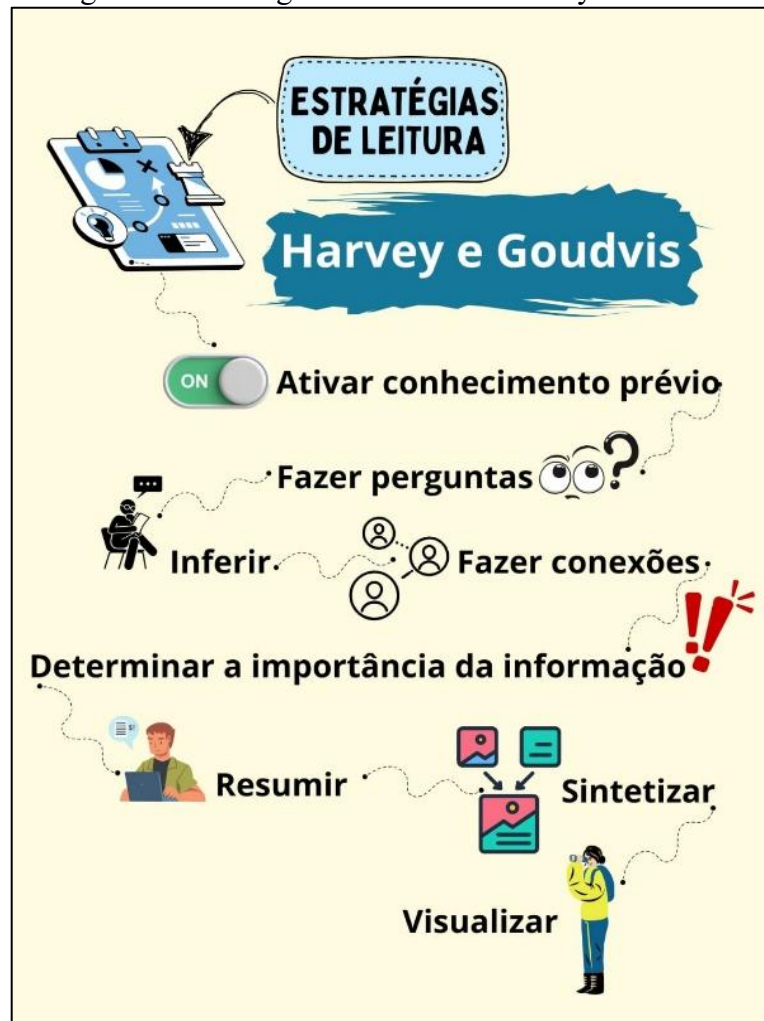
As autoras esclarecem que ao resumir, o leitor retira informações importantes durante a leitura, informações importantes, utilizando suas próprias palavras para lembrá-las depois da leitura. Esse processo é uma peça fundamental para a construção de significados, pois o pensamento do leitor evolui à medida que adiciona informações sobre o texto. Sintetizar é um processo semelhante ao de trabalhar com um quebra-cabeças, pois, da mesma forma que manipulamos várias peças do quebra-cabeça para formar uma nova imagem, os alunos devem organizar vários fragmentos de informações até que vejam um novo padrão surgir.

Na medida em que o estudante sintetiza as novas informações, ele utiliza seu conhecimento prévio e reforça o que já sabe para entender uma nova perspectiva, uma nova linha de pensamento ou mesmo uma ideia original. Utiliza, então, uma variedade de estratégias que o auxiliam a construir a melhor compreensão, sendo capaz de resumir as informações, ouvir sua voz interior e instituir seus pensamentos para que as novas informações façam sentido e sejam significativas para ele. Desse modo, conecta a nova informação ao conhecido, faz perguntas, seleciona as informações mais importantes – todas essas estratégias se conectam para permitir que o leitor sintetize as novas informações e possa usá-las ativamente.

Vejamos uma ilustração (Figura 5) que condensa as estratégias de leitura de que tratam Harvey e Goudvis (2017):

¹² Tradução livre: “Resumir e sintetizar informações nos estimula a ver o quadro geral enquanto lemos. Não é suficiente que os leitores simplesmente lembrem e reafirmem os fatos. Leitores atenciosos fundem seu pensamento com as informações para chegar a uma compreensão mais completa do texto e do tópico. Às vezes, adicionamos novas informações ao nosso estoque de conhecimento; outras vezes, mudamos completamente nosso pensamento com base em nossa leitura. Mas, de qualquer forma, resumimos e sintetizamos para obter uma compreensão mais completa e adquirir conhecimento.”.

Figura 5 - Estratégias de Leitura – Harvey e Goudvis



Fonte: Silvério; Prado (2025).

Cyntia Graziella G. S. Giroto e Renata Junqueira de Souza respaldam-se em Harvey e Goudvis (2017) e Presley (2002) para discutir estratégias de leitura, bem como apresentar proposições para o contexto brasileiro.

Ancoradas em Presley (2002), as autoras explicam que

[...] a metacognição é o conhecimento sobre o processo de pensar, que leva à compreensão do texto, sendo duas as maneiras de entender o que se lê: a primeira ocorre no plano do aqui e agora, e o leitor de um texto o lê frase por frase, palavra por palavra até o final. A segunda maneira conquistada ao longo do prazo pelo leitor, ocorre quando ele utiliza seu conhecimento para compreender as estratégias que o fizeram entender o que leu [...]. (Giroto; Souza, 2010, p. 46).

Isso pressupõe que bons leitores compreendem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto, ou ainda, como sumarizam as ideias principais de um texto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama. Desse modo, o foco dessa subseção é discorrermos sobre o conjunto de estratégias de leitura: conexões, inferência,

visualização, questionamento, síntese e sumarização, a fim de auxiliar na prática em sala de aula, na compreensão de textos durante as leituras realizadas em sala de aula.

Entre as estratégias de compreensão, fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses, há uma estratégia essencial, a de ativar conhecimentos prévios, em que ficam evidentes todas as demais estratégias. Através dela o leitor pode realizar previsão, interlocução e questionamento, estratégia essa chamada de estratégia mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega todas as demais. A respeito do conhecimento prévio, Girotto e Souza (2010, p. 66) citam Smith para afirmar que “O conhecimento organizado na mente humana como um grande arco cultural, sob o qual são abrigadas as estratégias de leitura que devem ser ensinadas às crianças”.

Quanto à conexão, temos que o conhecimento prévio que o leitor traz para a leitura sustenta os aspectos da aprendizagem e entendimento, pois fazer conexões com experiências pessoais, é uma estratégia que facilita o entendimento. Na visão dessas autoras, o uso das estratégias percorre espaços diferentes, passa pelo lar até chegar a assuntos globais ou estruturais mais distantes da vida da maioria dos leitores. Uma das funções da estratégia de conexão é aumentar o entendimento do leitor, para que seu pensamento não desvie para lugares completamente alheios ao texto.

De acordo com Girotto e Souza (2010), há três tipos básicos de conexão texto-texto que o leitor estabelece ao ler um texto, a fim de conectar grandes ideias e temas entre os textos, seja da mesma autoria ou tema, por exemplo, os contos de fadas e as obras que fazem uma releitura atual deles. Em seguida, as chamadas de texto-leitor, em que ao fazer a leitura ele estabelece conexões com sua própria vida. E, por fim, as chamadas texto-mundo, estabelecidas entre o texto lido e um acontecimento mais global. As estratégias apontadas acima são estratégias básicas para a compreensão.

Um exemplo prático de conexão texto-texto seria quando um estudante está lendo um romance e faz conexões com outro romance que já leu anteriormente. Por exemplo, ao ler “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, o leitor pode fazer uma conexão com “O Guarani”, de José de Alencar, ambos sendo romances brasileiros clássicos que exploram temas semelhantes, como o amor, traição e conflitos sociais.

Já uma conexão texto-leitor pode ocorrer quando um estudante lê um poema sobre saudade e se identifica com os sentimentos expressos no poema, lembrando-se de uma experiência pessoal em que também sentiu saudades de alguém ou de algum lugar especial.

A conexão texto-mundo poderia ser feita ao ler um artigo jornalístico sobre as consequências das mudanças climáticas e refletir sobre como esses eventos globais afetam sua comunidade local e seu próprio estilo de vida.

Ao falarmos em inferências, primeiramente, pensamos em quê? Isso nos remete a ler nas entrelinhas. Utilizamos essa estratégia mais do que imaginamos, já que fazemos inferências com frequência. Fazemos inferências na linguagem corporal, tom de voz, expressões faciais e nas informações verbais e não verbais de um texto, ou seja, inferir é fundamental à compreensão. Os leitores fazem inferências, como elucidam Giroto e Souza (2010, p. 76), “quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem [...]”.

Ao inferir, o leitor cria uma interlocução com o texto, utilizando seu conhecimento prévio e o texto com a intenção de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou quais informações esse irá conter.

Giroto e Souza (2010) explicam que visualizar é inferir significados, logo, a visualização é uma forma de inferência, pois quando os leitores visualizam, estão construindo significados ao elaborar imagens mentais, fazendo com que criem interesses e mantendo atenção. A figura em nossa mente nos conecta com o texto ou com o que estamos aprendendo. Um exemplo prático desse conceito seria a leitura do poema de Manoel de Barros, Bem-te-vi: “O leve e macio raio de sol se põe no rio. Faz arrebol...Da árvore evola amarelo, do alto bem-te-vi-cartola e, de um salto pousa envergado no bebedouro a banhar seu louro pelo enramado... De arrepio, na cerca já se abriu, e seca.”

Nesse caso, ao ler o poema, os leitores podem visualizar mentalmente o cenário descrito, imaginando o pôr do sol no rio, o cantarolar do bem-te-vi. Essa visualização mental é uma forma de inferência, pois os leitores estão construindo significados e elaborando imagens mentais com base nas informações fornecidas pelo texto. Essa conexão entre a figura em nossa mente e o texto nos ajuda a compreender e nos envolver mais profundamente com o que estamos lendo.

Sumarizar, de acordo com Giroto e Souza (2010), é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto. Para o leitor captar rapidamente a ideia central do texto, sem antes o ler por completo, é necessário que antes ele ative seu conhecimento prévio a fim de entender as características da estrutura e da extensão do texto; perceber títulos e subtítulos relevantes e determinar o que ler e em que ordem ler. A habilidade de aprender a

encontrar a ideia principal do texto extingue a necessidade dos leitores de lerem tudo, quando procuram por uma informação específica.

Ilustramos com o seguinte exemplo: um estudante precisa resumir um artigo acadêmico para uma pesquisa. Ao ler o artigo e grifar os pontos centrais do texto, captando as informações principais, ele está usando a estratégia de sumarização; em seguida, examina a estrutura do artigo, identificando títulos, subtítulos e parágrafos introdutórios e conclusivos que geralmente contêm informações-chave. Com base nisso, ele decide quais seções do artigo são mais relevantes para sua pesquisa e em que ordem deve lê-las. Usando essa abordagem, o discente é capaz de captar a essência do artigo e encontrar a informação que precisa.

A síntese é uma atividade que requer competências e habilidades adquiridas pelas experiências leitoras do estudante e pela sua relação com a aprendizagem desse mecanismo. Desse modo, resumir e sintetizar permite-nos atribuir sentido às informações essenciais que nos rodeiam no cotidiano, pois não somos capazes de lembrarmos de todas, em todos os momentos. Para Harvey e Goudvis (2017),

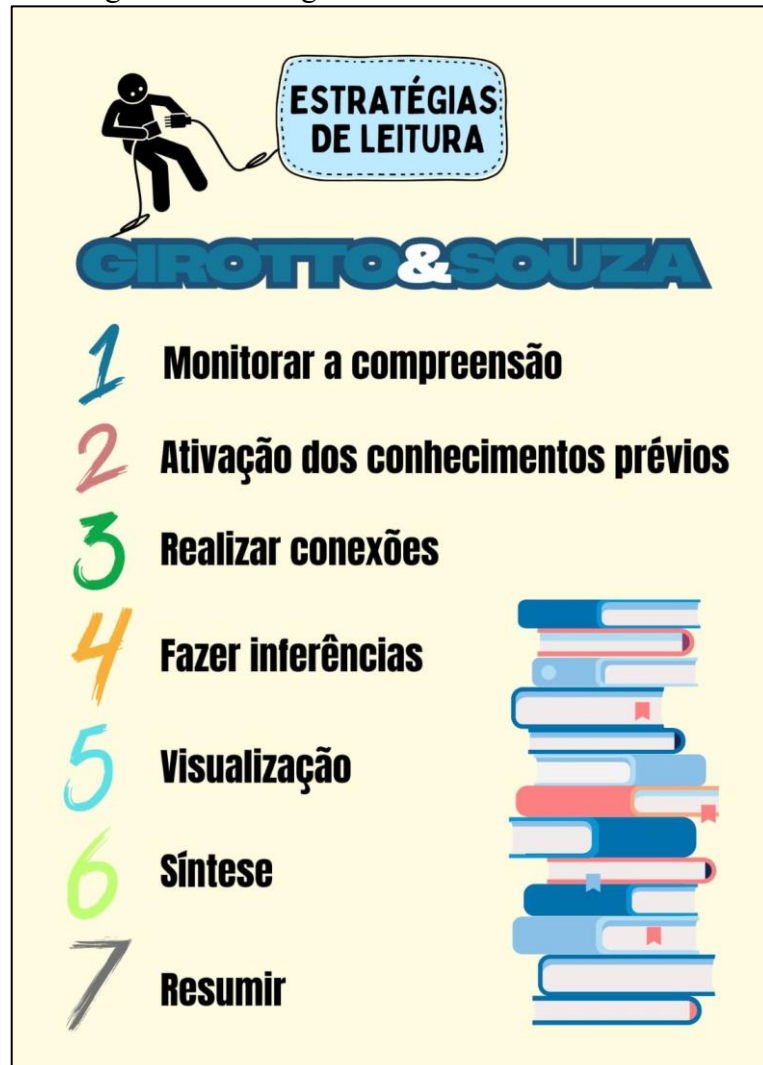
Quando os leitores resumem a informação durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais importante e ressignificam esta passagem com suas próprias palavras, isso os ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos. O pensamento evolui, conforme o leitor adiciona informações ao texto. Ele realiza esse processo como em uma quebra – cabeça, em que cada peça precisa ser movida para formar uma imagem, constituir um todo significativo (Harvey; Goudvis, 2017, p. 103).

A síntese pode ser encontrada no contexto escolar quando, por exemplo, um/a estudante precisa preparar um resumo para um trabalho ou apresentação. Suponhamos que ele/a esteja pesquisando sobre as causas da Revolução Francesa para um projeto de História. Inicialmente, fará uma leitura detalhada de vários textos e documentos sobre o tema, adquirindo uma compreensão abrangente das causas políticas, econômicas e sociais que levaram à Revolução. Em seguida, seleciona as informações mais relevantes de cada fonte, identificando os eventos-chave, as figuras políticas proeminentes e os fatores econômicos determinantes.

Usando “suas próprias palavras”, o/a discente sintetiza essas informações em um resumo conciso, destacando os principais pontos e conexões entre eles; organiza as ideias de forma lógica e coerente, criando uma representação sucinta e precisa das causas da Revolução Francesa. Ao fazer isso, o/a estudante demonstra sua capacidade de selecionar e ressignificar informações complexas, atribuindo significado aos fatos e eventos históricos. A síntese permite que ele/ela memorize e compreenda as causas da Revolução Francesa de forma mais eficaz, transformando uma grande quantidade de informações em um todo significativo e coerente.

A Figura 6 expõe as sete estratégias de leitura discutidas por Girotto e Souza, que se amparam nas autoras americanas Harvey e Goudvis.

Figura 6 - Estratégia de Leitura - Girotto e Souza



Fonte: Silvério; Prado (2025).

Tendo discutido brevemente as estratégias de leitura, sob a ótica de diferentes autores, passamos à seção 4, na qual descreveremos o percurso metodológico empreendido para a realização desta pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção contém uma visão detalhada sobre a abordagem metodológica escolhida para conduzir a pesquisa, juntamente com uma descrição minuciosa do objeto de estudo. O objetivo é oferecer ao leitor uma compreensão abrangente dos procedimentos utilizados e das características essenciais do tema investigado.

4.1 Tipo e método de pesquisa

Ao enveredar-se no universo da pesquisa, o pesquisador dispõe-se a fazer ciência. Para tanto, deve estabelecer alguns procedimentos e técnicas de pesquisa, visto que a ciência é desenvolvida por meio de pesquisas, bem como um conjunto de procedimentos, os quais se baseiam em raciocínio lógico, visando encontrar soluções para os problemas propostos, mediante o emprego de métodos científicos (Amado Luiz Cervo; Pedro Alcino Bervian, 2002; Alda Judith Alves-Mazzotti, Fernando Geewandszajder, 1999). Nessa seara, João Álvaro Ruiz (1996, p. 48) esclarece que “a pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação planejada, desenvolvida e redigida de acordo com as normas da metodologia consagradas pela ciência”.

No que toca à metodologia, Ana Paula da Silva (2024) ressalta que é um dos principais alicerces quando se trata de trabalhos acadêmicos e pesquisa científica, sendo responsável por conferir rigor e confiabilidade ao trabalho. De forma aplicada, como explicam Prodanov e Freitas (2013), a metodologia examina, descreve e avalia os métodos e técnicas de pesquisa, possibilitando a coleta de dados e os procedimentos de informação. Todos esses esforços, segundo os autores, têm como premissa resolver ou responder o problema e/ou questões de investigação. Desta forma, “a Metodologia é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 14).

Entendidas essas definições e partindo do pressuposto de que a pesquisa, por meio da aplicação de métodos e técnicas, precisa ser sistematizada para que haja avanço no conhecimento, este estudo pode ser classificado, quanto à sua natureza, como uma pesquisa básica. Appolinário (2011) apregoa que a pesquisa básica é aquela cujo objetivo é a evolução do conhecimento científico, sem se preocupar, de forma imediata, com a aplicação dos resultados obtidos durante a investigação. Gil (2010) complementa dizendo que a pesquisa

básica tem como objetivo preencher uma lacuna no conhecimento e é, geralmente, motivada pela curiosidade.

Quanto ao tipo de pesquisa, esta investigação ancora-se na pesquisa de cunho documental, um “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, como explicam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5).

Conforme Fonseca (2002), a pesquisa do tipo documental recorre a fontes diversificadas e dispersas que ainda não passaram por um tratamento analítico, como, por exemplo, revistas, jornais, documentos oficiais, relatórios, cartas, filmes, entre outros, a exemplo do objeto de estudo. Ou seja, é um tipo de pesquisa que tem como foco de análise documentos em geral.

Juliana Pena Teixeira Cardoso e Gustavo Araújo Batista (2024) explicitam que muitos fatores justificam a importância da pesquisa documental, sobretudo no que concerne aos documentos utilizados nos estudos, validando a sua aplicação em diversos campos do conhecimento, como, por exemplo, nas Ciências Humanas e Sociais. Desta forma, ainda segundo os autores, os dados e informações oriundos de documentos contribuem para explicar e aprofundar a compreensão de temas que requerem contexto histórico, social e cultural.

É importante frisar que assim como em qualquer tipo de pesquisa, na pesquisa documental é imperativo que o pesquisador siga etapas e utilize métodos específicos para organizar as informações e viabilizar a análise dos dados. Nesse sentido, deve desenvolver sínteses e exposições de ideias concretas (Lima Junior *et al*, 2021). No tocante a sua abordagem, este estudo é qualitativo. Conforme conceituam Lüdke e André (2013, p. 63), “os métodos qualitativos são aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo”.

Configura-se, portanto, como uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo documental, tendo como objeto de análise o seguinte material: “Maxi: 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais: caderno 3: Língua portuguesa: manual do professor”, intitulado como Material Estruturado de Ensino (MEE), elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV). Para analisá-lo, trabalhamos com a metodologia de análise de conteúdo.

4.2 Análise de conteúdo

Ao adotar a metodologia de análise de conteúdo, pretendemos desvelar os aspectos superficiais do material e compreender suas entrelinhas, suas intenções e sua efetividade pedagógica.

A partir dos escritos de Franco (2018, p. 21), compreendemos que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado. A análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. A análise de conteúdo permite que o pesquisador faça inferências sobre qualquer um dos elementos de comunicação. Nesse sentido, concordamos com Laurence Bardin (2021) quando pontua:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (Bardin, 2021, p. 38).

Franco (2018) apresenta as etapas e os elementos envolvidos no processo de análise de conteúdo. Fala da importância de identificar características específicas da mensagem (o quê?), entender por que essas características estão presentes (por quê?), examinar como elas afetam o receptor (com que efeito?) e considerar para quem a mensagem é destinada (para quem?). A análise de conteúdo é descrita como um procedimento que envolve tanto o emissor quanto o receptor da mensagem, e é conduzida por meio de processos de codificação e decodificação. Essa abordagem visa compreender o significado subjacente ao conteúdo da mensagem.

Dito isso, reiteramos que este estudo seguirá a análise de conteúdo conforme Bardin (2021). Nas palavras da autora, a análise de conteúdo estrutura-se em três fases, a saber: 1 - pré-análise; 2 - exploração do material, categorização ou codificação; 3 - tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

A primeira fase, isto é, a pré-análise, diz respeito à organização propriamente dita dos dados e tem como objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (Bardin, 2021). Ainda na perspectiva da autora, esta fase, por meios de programas ou tecnologias computacionais, é flexível, permitindo a introdução de novos procedimentos no decurso da análise, primando pela precisão.

Esta primeira fase pode se subdividir em três missões, que são: a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final (Bardin, 2021). Para a autora, essas três fases não se sucedem obrigatoriamente, seguindo uma ordem cronológica, contudo, devem se manter estritamente ligadas e relacionadas uma a outra.

De maneira lógica, na fase da pré-análise temos o seguinte: “a escolha dos documentos depende dos objetivos, ou inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices” (Bardin, 2021, 126).

É válido ressaltar que considerando os objetivos da pré-análise, esta é composta por atividades não estruturadas. Tais atividades compreendem: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e dos objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores; e, por fim, a preparação do material. A seguir, descreveremos brevemente cada uma dessas atividades (Bardin, 2021).

A primeira atividade aberta da pré-análise é a leitura flutuante. De acordo com Bardin (2021), a leitura flutuante consiste em estabelecer um contato prévio com os documentos a serem analisados, a fim de se conhecer os textos. Nessa fase, conforme a autora, o pesquisador é livre para deixar-se invadir por impressões e orientações. No decorrer da leitura, esta vai se tornando mais precisa em função das hipóteses emergentes e da teoria.

A segunda atividade trazida pela autora, é a escolha dos documentos. O universo de documentos pode ser definido a priori, contudo, convém escolher os documentos suscetíveis de fornecer informações sobre a questão investigada. Vencida a definição do universo de documentos, Bardin (2021) sugere que se constitua um corpus de análise, que é o conjunto de documentos selecionados para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Outra atividade elencada pela autora é a formulação de hipóteses e objetivos. As hipóteses compreendem informações provisórias que o pesquisador se propõe a verificar a partir de procedimentos de análises. Já os objetivos são a finalidade geral a que o pesquisador se propõe atingir. A próxima atividade requer a referenciação e a elaboração de indicadores. Na referenciação tem-se o procedimento de escolha dos índices em função das hipóteses, e sua organização sistemática. Quanto aos índices, estes podem ser traduzidos como a menção explícita de um tema numa mensagem (Bardin, 2021).

Por fim, ainda na fase da pré-análise, a última atividade arrolada pela autora diz respeito à preparação do material. Conforme Bardin (2021), a preparação do material inclui, por exemplo, a gravação e transmissão de entrevistas, o recorte de artigos de imprensa, anotação das respostas de questões abertas, entre outras.

Vencida esta primeira etapa, a próxima consiste na exploração do material, que consiste na aplicação das decisões tomadas na fase anterior. Segundo Bardin (2021) esta fase é longa e fastidiosa e resume-se em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Na fase de tratamento do material, faz-se a categorização ou codificação dos dados. Bardin (2021, p. 134) esclarece que “a codificação consiste em um processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Ademais, é importante dizer que este procedimento inclui três escolhas: o recorte, que compreende a escolha das unidades; a enumeração, que significa a escolha das regras de contagem, e, por fim, a classificação e a agregação, que é a escolha das categorias.

A categorização, por sua vez, diz respeito a uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de, inicialmente, por diferenciação, e, em seguida, por agrupamento, considerando o gênero a partir dos critérios previamente definidos (Bardin, 2021). Para a autora, a categorização não é um procedimento obrigatório de toda e qualquer análise de conteúdo. Todavia, é comum fazer categorizações nesse tipo de análise.

É importante refletir sobre o rigor desta fase, pois a descrição analítica visa enaltecer o estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Por fim, na terceira fase, tem-se os tratamentos dos resultados, que serão interpretados e também se darão por meios de inferências. Nesta etapa, portanto, busca-se a significação de mensagens por meio da mensagem primeira (Bardin, 2021).

4.3 Descrição do objeto de estudo

No dia 23 de abril de 2021 foi publicado no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso (Mato Grosso, 2021a, p. 18) a portaria Nº 271/2021/GS/SEDUC/MT que instituiu a comissão técnica no âmbito da Secretaria de Estado de Educação para acompanhamento da implantação do Sistema Estruturado de Ensino na Rede Pública Estadual de Educação. Considerando o Termo de Referência nº 001/2021 - Processo nº 16103/2021, referente à contratação do Sistema Estruturado de Ensino, resolve, de acordo com o Art.1º, conforme Diário Oficial (Mato Grosso, 2021):

Instituir Comissão Técnica, para proceder o acompanhamento técnico da implantação do sistema estruturado de ensino na rede pública estadual de ensino, praticando atos desde a seleção da empresa a ser contratada, objeto do processo licitatório, até a avaliação dos resultados, composta por servidores desta Secretaria (Mato Grosso, 2021a, p. 18).

O Material Estruturado de Ensino substituiu os livros do PNLD tempestivamente, no início do ano letivo de 2022, sem aviso prévio aos professores. Embora o livro didático em uso,

oriundo do Programa, seja recente, do ano 2020 até 2023, as escolas tiveram que engavetá-lo e passar a usar o MEE.

A partir disso, percebemos que esse instrumento deveria ser objeto de análise, notadamente, por meio de pesquisa documental, considerada adequada, tendo em vista que recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, de fontes primárias, como explicam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Além do mais, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6).

Um dos pré-requisitos estabelecidos para constituir o objeto de análise foi o reconhecimento da responsabilidade, enquanto pesquisadora e professora, de apresentar um resultado de pesquisa que contribuísse para a melhoria do ensino e da aprendizagem, o que seria possível mediante a análise do “Maxi: 7º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 3: Língua portuguesa: manual do professor” na rede pública estadual de ensino, mais especificamente, as estratégias de leitura contidas no Manual do Professor.

Como já descrito, o MEE veio em substituição aos livros didáticos do PNLD. No dia 26 de abril de 2021 o governador Mauro Mendes acompanhou a chegada das primeiras apostilas¹³ na Arena Pantanal, em Cuiabá - MT. Em entrevista para o canal do YouTube da Seduc/MT, o governador enfatizou a qualidade pedagógica e de impressão, lembrou que “o material possui a mesma qualidade do material usado nas escolas particulares e ajudará muito na qualificação do ensino em sala de aula e na recomposição de aprendizagem.”¹⁴

Em 2021, o material foi usado para complementar as atividades do livro didático, caso o professor achasse necessário, logo não era obrigatório. No ano seguinte o uso se tornou obrigatório e os livros didáticos foram guardados em depósitos nas escolas. Os estudantes e professores recebiam o material bimestralmente, contudo, muitas vezes, as apostilas chegavam atrasadas, faltando material para alguns estudantes. Para o ano de 2023, mudou-se apenas a forma de entrega do material para o professor, que recebe um único pacote no início do ano, com os quatro cadernos. Os estudantes continuam recebendo de forma bimestral.

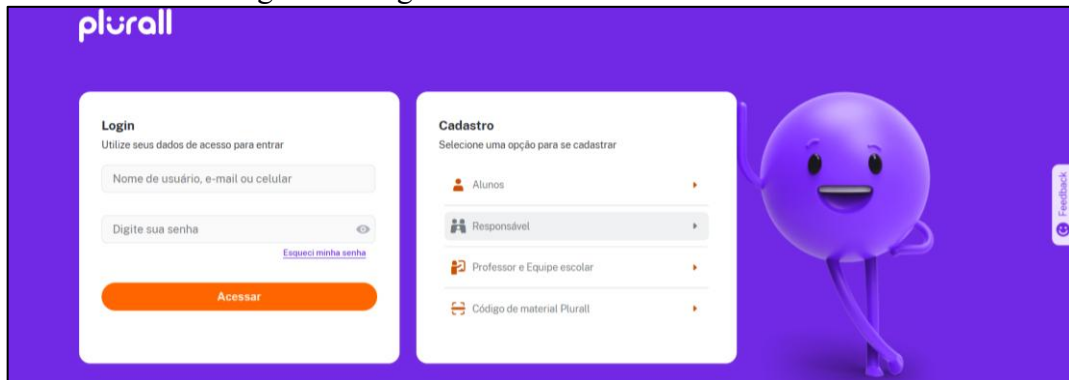
Para contribuir com o trabalho pedagógico do docente, no ano letivo de 2023 foi disponibilizado para o professor o acesso à plataforma Plurall Minha Conta, que pode ser

¹³ Os primeiros materiais que chegaram foram nomeados de apostilas, pois o seu uso era opcional para complementar o livro didático. No ano seguinte, com a exclusão do livro didático, passou-se a usar o termo Material Estruturado de Ensino (MEE).

¹⁴ Disponível em: <https://www.secom.mt.gov.br/w/23304759-seduc-tem-como-meta-melhorar-indices-da-educacao-de-mt>. Acesso em: 05 jan. 2024.

acessada pelo site ou por smartphone, por meio de um aplicativo. O acesso é permitido para alunos e docentes com funções diferentes; para acessar a Plataforma é necessário possuir um login e senha. O login é o e-mail institucional, tanto para o acesso do docente quanto do estudante, criado em 2021 pela Seduc/MT para cada servidor e aluno. Vejamos:

Figura 7 - Página de acesso Plurall Minha Conta



Fonte: Plataforma Plurall.¹⁵

Ao entrar na Plataforma, inicialmente nos deparamos com a seguinte tela (Figura 8):

Figura 8 - Página inicial Plurall Minha Conta



Fonte: Plataforma Plurall.¹⁶

Para acessar o Caderno na versão digital, é preciso clicar em “Cadernos digitais”, onde irão aparecer todos os cadernos de todos os componentes curriculares. Então, para buscar o

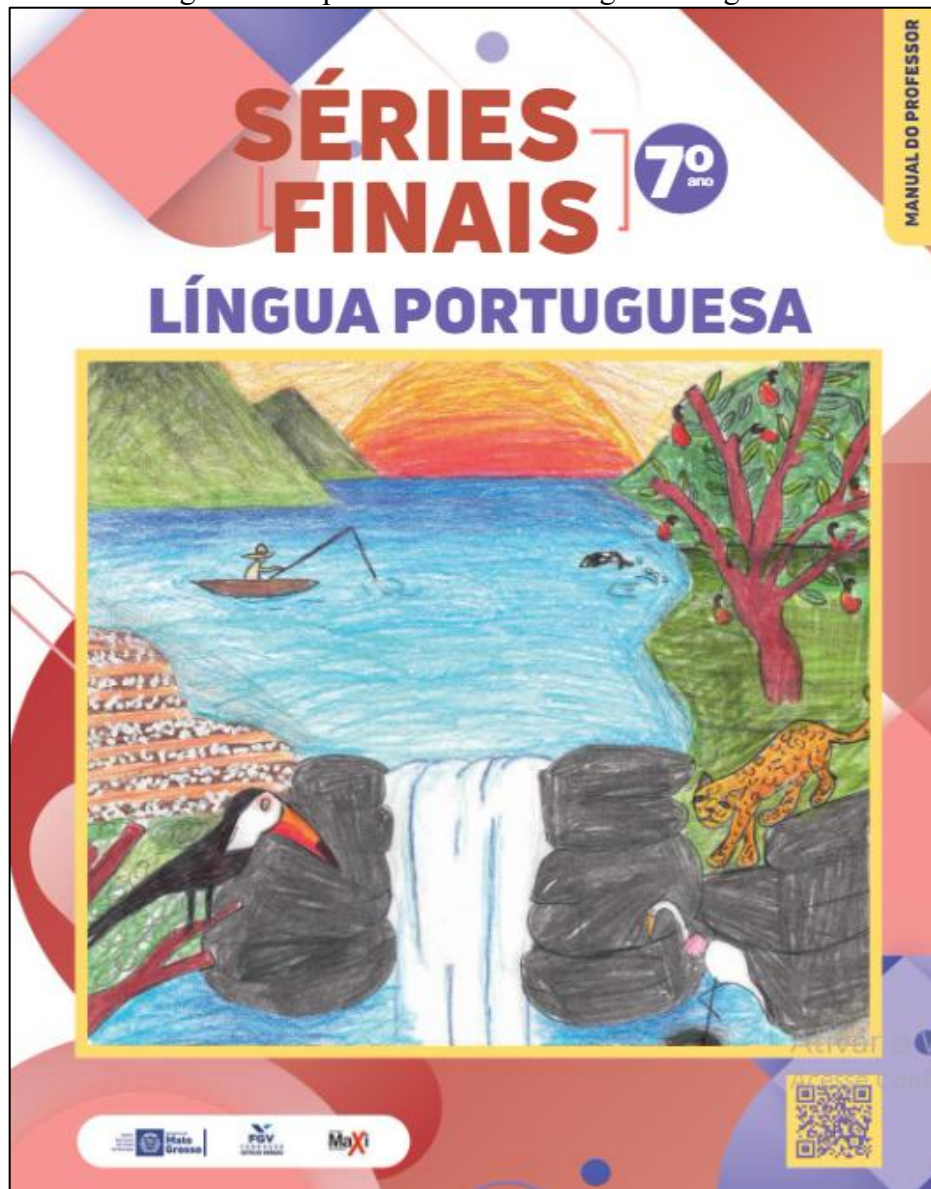
¹⁵ Disponível em: <https://conta.plurall.net/>. Acesso em 05 abr. 2023.

¹⁶ Disponível em: <https://conta.plurall.net/>. Acesso em 05 abr. 2023.

Caderno que o/a professor/a deseja é disponibilizado um filtro no qual deverão ser marcados os seguintes campos: (1) disciplina: Língua Portuguesa, (2) segmentos/anos/séries: 7º ano. Para nossa pesquisa, foi tomado o material do 7º ano (Figura 8) como objeto de análise, visto que estamos realizando o mestrado mesmo cumprindo o exercício do magistério, na condição de professora interina.

O caderno do professor, tanto digital como físico, possui 500 páginas, sendo que a primeira parte do material apresenta as orientações para o professor. É dividido em partes gerais e específicas: na parte geral do MP é relatada a finalidade da coleção, que são conteúdos com o intuito de atender às exigências da BNCC, fortalecendo a proposta pedagógica, que é centrada na pedagogia afetiva. É apresentado um apanhado geral dos objetos de conhecimento abordados no Caderno 1 e as habilidades socioemocionais e da pedagogia afetiva. O docente, tanto na plataforma Plurall quanto no livro físico, consegue visualizar os quatro cadernos que serão trabalhados durante o ano letivo. Já o estudante não, ele recebe o livro físico bimestralmente e na Plataforma só visualiza o bimestre vigente e o anterior. A Figura 9 reproduz a capa do Caderno de Língua Portuguesa do 7º ano:

Figura 9 - Capa do Caderno de Língua Portuguesa



Fonte: Plataforma Plurall.¹⁷

Na parte específica do material é exposta a relação da BNCC com a Língua Portuguesa, e a maneira que acontecerá a aprendizagem do estudante. Em seguida são dadas as orientações referentes a cada unidade do Caderno 1, elencando as habilidades da BNCC e os objetos de conhecimento abordados. Essa parte específica do material auxilia o professor do planejamento à sala de aula, com sugestões e discussões para serem realizadas durante a aula, pois os objetivos, habilidades e como realizar uma determinada atividade estão presentes nessa parte do material, permitindo que seja feita a cópia.

¹⁷ Disponível em: <https://conta.plurall.net/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

4.4 Apresentação do Caderno do Professor, Unidade 1 - 7º ano Língua Portuguesa


Ao analisar o objeto de estudo, observamos que as estratégias de leituras são apresentadas ao docente com algumas orientações, seja de rosa, no canto superior da página, ou indicando que o professor vá até o MP e veja a orientação dada. Ao realizar a busca utilizando o recurso Ctrl+F no Manual do professor, encontramos o total de 15 repetições da palavra *estratégia*. Não localizamos nenhuma estratégia de leitura de forma implícita, somente estratégias de integração, ou nomeadas nas habilidades da BNCC.

A Figura 10 traz a Parte Geral do MEE, com a Apresentação e a Proposta Pedagógica, identificando os Pilares da Pedagogia Afetiva.

O texto apresenta a proposta pedagógica do Sistema Maxi de Ensino, destacando sua abordagem centrada na Pedagogia Afetiva e sua conformidade com as diretrizes da BNCC. Ele começa com uma breve apresentação, explicando a reformulação da coleção do Ensino Fundamental Anos Finais para atender às exigências da BNCC e fortalecer a proposta pedagógica baseada na Pedagogia Afetiva.

Em seguida, descreve os pilares da Pedagogia Afetiva, enfatizando a importância do vínculo afetivo no processo de aprendizagem e delineando os valores e princípios que orientam essa abordagem, dando ênfase em valores éticos, políticos e estéticos para guiar as práticas pedagógicas e promover a formação integral dos alunos. Explora a integração de contribuições adicionais, como habilidades socioemocionais, estudos da neurociência e correntes educacionais, para fortalecer os pilares da Pedagogia Afetiva. Essas contribuições enriquecem as práticas pedagógicas, favorecendo a mediação docente e a aprendizagem dos alunos.

Figura 10 - Parte Geral do MEE



PARTE GERAL

Apresentação

Caro professor,

A Coleção do Ensino Fundamental Anos Finais do Sistema Maxi de Ensino foi objeto de um amplo movimento de reformulação e de aprimoramento, com o intuito de atender às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de fortalecer a sua proposta pedagógica, centrada na Pedagogia Afetiva.

Com base nessas premissas, os cadernos dos componentes curriculares da Coleção Didática contemplam as unidades temáticas e o conjunto de objetos de conhecimentos como meios para o desenvolvimento de competências e habilidades, conforme indicado pela BNCC, assim como dão ênfase aos valores da Pedagogia Afetiva relacionados a autonomia, responsabilidade, criatividade, empatia, cooperação, solidariedade e comunicação.

Os conteúdos de aprendizagem são organizados por meio de uma estrutura metodológica caracterizada pela objetividade e pela fácil aplicabilidade, conforme detalhamento:

- **teoria;**
- **sistematização;**
- **síntese.**

Para auxiliá-lo no uso desta coleção, preparamos cuidadosamente este manual e, por meio de uma linguagem clara e objetiva, elucidamos a nossa proposta pedagógica contemplando os pilares da Pedagogia Afetiva, os fundamentos da BNCC e a estrutura desta obra, bem como oferecemos orientações e sugerimos caminhos para o planejamento e execução das aulas.

Desejamos a você um excelente trabalho!

Equipe Maxi

Pilares da Pedagogia Afetiva

A Pedagogia Afetiva considera o vínculo de afeto como fundamental para o processo de aprendizagem e para a construção de uma relação de qualidade entre alunos e professores. Desde a sua idealização, essa abordagem integra ao material didático três importantes pilares:

- **pedagogia;**
- **afetividade;**
- **valores e princípios.**

Com base nesses pilares, consolidou-se uma proposta pedagógica que privilegia a construção significativa de conhecimentos, pautada em valores para nortear as seguintes ações pedagógicas:

- valores éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- valores políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do comprometimento com a ordem democrática;
- valores estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

Sendo assim, a Pedagogia Afetiva busca conduzir a educação dos jovens articulando aspectos intelectuais e sociais à esfera afetiva, pois a afetividade acompanha o ser humano e impulsiona seu aprimoramento.

Esse movimento de interação entre aspectos de natureza cognitiva e não cognitiva tem como foco a formação integral do aluno, visando promover o desenvolvimento dos alunos nas múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos: intelectual, física, emocional, social e cultural.

Diante desse contexto direcionado para a formação integral dos alunos, o Sistema Maxi revisitou o seu projeto pedagógico e realizou uma importante atualização, pela qual foram incorporadas aos pilares que sustentam o material didático contribuições dos seguintes campos:

- I. Habilidades socioemocionais;**
- II. Estudos da Neurociência;**
- III. Correntes educacionais.**

Esses campos e as suas respectivas contribuições ressignificaram e fortaleceram os pilares Pedagogia Afetiva, por meio da correlação de seus valores às habilidades socioemocionais e da valorização de seus pressupostos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo as mediações docentes e a aprendizagem dos alunos, conforme será exposto a seguir.

PARTE GERAL

Proposta Pedagógica

A proposta pedagógica do Sistema Maxi de Ensino é fundamentada na Pedagogia Afetiva e tem como premissa transformar a vida de alunos e professores ao valorizar as soluções pedagógicas de qualidade, enfatizar as relações humanas e a formação integral dos alunos, articular o desenvolvimento cognitivo e afetivo e qualificar o professor como mediador do conhecimento escolar.

Fonte: Plataforma Plurall.¹⁸

¹⁸ As figuras 10 a 16 foram capturadas diretamente da Plataforma Plurall no dia 05 de março de 2024. Disponível em: <https://conta.plurall.net/>.

Na Figura 11, apresentamos a correlação dos valores relacionados à Pedagogia Afetiva e as habilidades socioemocionais, fundamental para promover uma educação integral e significativa. A Pedagogia Afetiva, conforme descreve o texto, ao valorizar princípios como autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito, estabelece uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Essas habilidades, que incluem autoconhecimento, empatia, habilidades de comunicação e resolução de problemas, são essenciais para o sucesso acadêmico, profissional e pessoal dos estudantes. Ao integrar esses valores à prática pedagógica, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante, que promove o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral dos alunos.

O texto contém uma análise da correlação entre habilidades socioemocionais e valores relacionados à Pedagogia Afetiva, destacando a importância dessa integração para o desenvolvimento integral dos alunos. A tabela que integra o texto expõe essa correlação de forma clara, associando habilidades como autonomia emocional, comunicação, flexibilidade, pensamento crítico e responsabilidade a valores éticos, políticos e estéticos fundamentais da Pedagogia Afetiva. Em seguida, são apresentadas proposições de práticas pedagógicas que visam promover essas habilidades e valores, evidenciando a importância da mediação docente e da interação entre alunos e professores. Essas práticas incluem o desenvolvimento de projetos reflexivos, a valorização das conquistas dos alunos, o estímulo ao comportamento responsável e o incentivo à resolução de problemas de forma colaborativa. O texto ressalta, ainda, a relevância do compartilhamento dos resultados dessas práticas entre professores e alunos como uma oportunidade de aprimoramento e formação docente.

Figura 11 - Habilidades socioemocionais e valores relacionados à Pedagogia Afetiva

Correlação entre habilidades socioemocionais e valores relacionados à Pedagogia Afetiva		
Habilidades socioemocionais	Valores relacionados à Pedagogia Afetiva	Correlação entre habilidades socioemocionais e valores associados à Pedagogia Afetiva
Autonomia emocional	Valores éticos da autonomia	Capacidade de gerenciar as emoções de maneira equilibrada e independente do meio externo, de pessoas e situações, promovendo a melhoria da expressão afetiva em suas inter-relações em diversas dimensões.
Comunicação	Valorização da diversidade de ideias e das manifestações artísticas e culturais	Capacidade de comunicar-se de maneira clara, assertiva e com intencionalidade positiva. É uma forma de expressão da afetividade. Críticas construtivas são realizadas por meio de observações, e não de avaliações pessoais, evitando-se as críticas generalistas, que podem desencadear a defesa imediata sem análise ou a autocrítica.
Flexibilidade	Respeito ao bem comum	Capacidade de admitir erros, enganos e equívocos como experimentos ricos para a aprendizagem pessoal, além de considerar o ponto de vista alheio e aceitar mudanças
Pensamento crítico	Direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade	Capacidade de analisar e avaliar cenários e situações, comparar informações divergentes e desenvolver visão pessoal e posicionamento com base nesses dados, reconhecendo direitos e deveres pessoais e coletivos, além de praticar a crítica reflexiva, buscando agir positivamente.
Responsabilidade	Responsabilidade	Capacidade de cumprir combinados com esforço e persistência mesmo diante de obstáculos. Demonstração de firmeza, organização e clareza na realização do que é proposto.
Solidariedade	Solidariedade	Capacidade de observar o mundo e de agir para mudá-lo, compreendendo sistêmicas das quais faz parte e levando em conta as necessidades das pessoas, contribuindo para seu bem-estar, com o despendimento de tempo e de recursos pessoais e/ou materiais.

Na sequência, apresentamos proposições de práticas, contemplando duas habilidades socioemocionais/valores associados à Pedagogia Afetiva, que podem ser realizadas em qualquer um dos componentes curriculares que compõem o currículo. Essas proposições estão fundamentadas na interação e na mediação docente.

Valor e habilidade socioemocional: autonomia

Para a formação de um aluno autônomo, que consiga comunicar assertivamente desejos e insatisfações, que seja capaz de ouvir atentamente e com respeito colegas e professores, que esteja atento ao próprio corpo e expresse suas emoções, justificando seu ponto de vista, seguem algumas orientações:

- elaborar um projeto de aulas que reflita as necessidades e os desejos dos alunos, seguido por uma reflexão mediada pelo professor sobre as ações necessárias para alcançá-los e os limites que precisam ser estabelecidos;
- desenvolver um painel com as conquistas significativas do grupo de alunos, usando textos, imagens e vídeos produzidos por eles;

- com base em um problema resultante de uma ação individual ou coletiva, apresentar um plano para enfrentá-lo e colocá-lo em prática;
- listar aspectos necessários para tomar decisões éticas.

Valor e habilidade socioemocional: responsabilidade

Para a formação de um aluno responsável, capaz de cumprir com persistência combinados e propósitos, demonstrando firmeza, organização e clareza na realização dos objetivos aos quais se propõe, seguem as orientações:

- apresentar características de pessoas responsáveis;
- incentivar um comportamento respeitoso consigo mesmo e com o próximo em eventos coletivos, seja em um trabalho em grupo, seja em uma apresentação para público externo;
- analisar situações em que seja necessário resistir à frustração e desenvolver um plano com mais de uma opção de solução.

O compartilhamento, por parte dos professores, dos resultados do desenvolvimento dessas proposições com os alunos pode ser uma excelente oportunidade de aprimoramento e de formação docente.

Fonte: Plataforma Plurall.

Abaixo, reproduzimos, na Figura 12, a página subsequente, que aborda as contribuições importantes da Neurociência para o contexto educacional, destacando a relevância do trabalho com as funções executivas e a regulação emocional para o sucesso acadêmico dos alunos.

Figura 12 - Contribuições da Neurociência, Correntes educacionais, BNCC

Contribuições da Neurociência

Com relação às contribuições da Neurociência, destacamos a importância do trabalho com as funções executivas (habilidades cognitivas necessárias para o controle e a regulação de nossos pensamentos, emoções e ações). Essas funções, quando exercitadas intencionalmente, por meio de atividades e jogos, ampliam as possibilidades de êxito. Quatro categorias compõem esse conjunto de habilidades – o controle inibitório, a memória de trabalho, a flexibilidade cognitiva e a atenção.

Estudos indicam os benefícios resultantes da prática da respiração plena (ou *mindfulness*), que pode ser compreendida como “estado mental particular que une atenção focada no presente, consciência aberta e memória de si”. *Mindfulness* pode também ser entendido como um conceito que vai além da meditação e se traduz em um estado de consciência no qual se está atento à experiência do momento. O exercício da atenção plena ajuda a desenvolver a habilidade de interromper a elaboração cognitiva de emoções negativas, a reduzir os sintomas de ansiedade, possibilitando mais criatividade, aumento da resistência emocional e maior aproveitamento do que se faz.

A prática da atenção plena é passível de ser realizada em sala de aula e consiste na manutenção do foco na respiração e na observação do ritmo de inspiração e expiração, com o objetivo de perceber os momentos em que a atenção se dispersa e, assim, recuperá-la. Para fazer esse exercício em sala, seguem algumas orientações:

- solicitar aos alunos que se sentem confortavelmente na cadeira, apoiando os pés no chão e colocando as palmas das mãos abertas sobre as coxas;
- explicar a eles que o exercício que farão a seguir, de acordo com os comandos dados por você, tem como objetivo recuperar a atenção e o foco, beneficiando a consciência do momento presente. Informar que não se deve dormir durante a prática;
- pedir ao grupo que preste atenção às badaladas suas que você fará usando um instrumento, como uma tigela de metal, um sino ou um objeto de bronze. Combinar um tempo de 10 minutos inicialmente e pedir que a turma não seja interrompida nesse período;
- solicitar aos alunos que fechem os olhos e acompanhem o número de batidas que você dará, com delicadeza, usando o objeto metálico. As batidas deverão ser realizadas em um intervalo de tempo regular. Empregando um tom de voz baixo, pedir que contem o número de batidas, que pode variar de 30 a 50. Nesse caso, o importante não é o número, mas o fato de os alunos terem de se deter em uma atividade que necessita de foco;
- um minuto ou dois após as batidas terminarem, solicitar que os alunos iniciem o processo de “despertar”,

abrindo lentamente os olhos para a retomada das atividades. Ao final das sessões, você pode pedir a eles que compartilhem a experiência que tiveram no decorrer do exercício.

Correntes educacionais

Por fim, ressaltamos as correntes educacionais, que partem do pressuposto de que os alunos aprendem por meio de um rico processo de construção de conhecimentos, como o de interação e o de mediação, resultado de interações planejadas pelo educador e realizadas entre os alunos.

Explorados por Feuerstein (2002)², a partir de sua relação com o fazer educativo, os conceitos de intencionalidade, sentimento de competência, significado e metacognição deverão ser praticados. Provavelmente, alguns deles já são utilizados em sua prática pedagógica. Elaborar uma lista relacionando esses conceitos às correspondentes ações planejadas pode compor um rico quadro de estratégias que integrarão o seu plano de intervenções pedagógicas.

Nesse cenário, destacamos a importância da atuação do professor, a quem cabe desempenhar, com afeto e responsabilidade, ricas mediações de aprendizagem e criar uma cultura de altas expectativas, além de incentivar a participação ativa e engajada dos alunos, que, motivados, costumam responder positivamente ao aprendizado, como protagonistas de seu processo, desenvolvendo a consciência de seus direitos e deveres, em busca da excelência acadêmica e da autonomia cognitivo-afetiva.

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo, estabeleceu um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a que todos os alunos das escolas brasileiras têm direito. Essas aprendizagens essenciais são explicitadas pelas dez competências gerais, as quais contemplam aspectos cognitivos e socioemocionais que incluem o pensamento científico, crítico e criativo, a capacidade de argumentação e comunicação, o uso das tecnologias digitais, a valorização da diversidade cultural, a responsabilidade social, o autoconhecimento, autonomia e resiliência, entre outros importantes aspectos para a formação integral dos alunos, ao longo das etapas da educação básica.

As dez competências gerais se desdobram em competências específicas para as áreas de conhecimento e em habilidades para cada componente curricular do segmento. Essas habilidades evidenciam o que se espera que o aluno aprenda e desenvolva, bem como apresentam uma progressão no nível de complexidade, ano a ano.

PARTE GERAL

1 LEAHY, R. *Regulação emocional em psicoterapia*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

2 DA ROS, S. Z. *Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência*. São Paulo: Plexus, 2002.

Fonte: Plataforma Plurall.

Além das contribuições da Neurociência, o texto ressalta a importância das correntes educacionais, com ênfase no processo de construção de conhecimento dos alunos por meio de interações mediadas pelo educador, pontuando a necessidade de colocar em prática conceitos

como intencionalidade, sentimento de competência, significado e metacognição, sugerindo a elaboração de estratégias que integrem esses conceitos ao plano de intervenções pedagógicas. Por fim, o texto menciona a MEE, documento normativo que estabelece aprendizagens essenciais para todos os alunos da educação básica, destacando a importância das competências gerais e habilidades específicas definidas pela MEE, que abrangem aspectos cognitivos e socioemocionais essenciais para a formação integral dos alunos.

Ademais, o texto da Figura 12 expõe a importância de considerar as características e necessidades dos alunos do Ensino Fundamental Anos Finais, destacando a transição entre a infância e a adolescência, marcada por mudanças biológicas, emocionais e psicológicas. Nesse contexto, é enfatizada a importância de desafios mais complexos para os estudantes, com vistas ao aprofundamento e ampliação de seus repertórios nas diferentes áreas do conhecimento. Para isso, é fundamental fortalecer a autonomia, a responsabilidade e a aprendizagem constante dos alunos, incentivando sua interação crítica com diversos conhecimentos e linguagens.

A implementação da BNCC é pontuada como promotora da igualdade e equidade nacional, fornecendo diretrizes para a elaboração dos currículos em todas as regiões do Brasil. E ressalta, já nos parágrafos finais (que fazem parte da Figura 13, coluna à esquerda) que o material do Sistema Maxi de Ensino está alinhado com a BNCC, fortalecendo sua proposta pedagógica centrada na articulação entre processos cognitivos e afetivos para efetivar as aprendizagens essenciais dos alunos. Ao final, convida os professores a conhecerem o documento completo da BNCC e apresenta os elementos que compõem a coleção, destacando a estrutura metodológica e os recursos utilizados nas atividades e seções dos cadernos.

A Figura 13, a seguir, apresenta a estrutura das diferentes seções do Material Estruturado de Ensino:

Figura 13 - Das seções do MEE

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a faixa etária dos alunos corresponde à transição entre a infância e a adolescência, caracterizada por mudanças de natureza biológica, emocional e psicológica, bem como pela ampliação da capacidade de realizar abstrações. Assim, nesse segmento é importante que

[...] os estudantes se deparem com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes³.

Portanto, nas práticas educativas, devem-se fortalecer a autonomia, a responsabilidade e a aprendizagem constante desses alunos, estimulando-os a interagir, de forma crítica, com diferentes conhecimentos por meio de variadas linguagens, ferramentas e fontes de informação, típicas do mundo contemporâneo. Tudo isso considerando a importância da contextualização dos conhecimentos, de modo a atribuir sentido à aprendizagem e ao protagonismo do aluno.

A implementação da BNCC promove a igualdade e a equidade nacional, ou seja, o direito de aprendizagem de todos os alunos em todas as regiões do Brasil, seja em escolas públicas, seja em escolas privadas.

Cabe destacar que a BNCC é a referência obrigatória para a elaboração dos currículos nos estados e municípios, na rede federal e nas escolas particulares. No entanto, nada impede que as escolas e as redes de ensino diversifiquem os currículos, acrescentando conteúdos e competências.

O material do Sistema Maxi de Ensino utilizou como referência para a produção de conteúdos a versão final da BNCC, homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação (MEC). Cabe ressaltar que esse movimento de alinhamento a esse documento fortaleceu ainda mais a proposta pedagógica do Sistema Maxi de Ensino, uma vez que é centrada na articulação de processos cognitivos e afetivos para a efetivação das aprendizagens essenciais pelos alunos.

Convidamos todos os professores a fazer a leitura completa desse documento disponível no link http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 jun. 2021.

³ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018, p. 60.

Conheça o material

A coleção é composta por cadernos organizados em unidades, sendo cada uma delas dividida nos três blocos que traduzem a estrutura metodológica do material – teoria, sistematização e síntese –, os quais são desenvolvidos por meio de seções, boxes e ícone.

Confira, a seguir, os elementos que compõem as páginas de abertura, boxes, seções e ícone.

Páginas de abertura do componente curricular e das unidades do caderno

A abertura do componente curricular traz o sumário das unidades, imagem e texto com a predição dos conteúdos do caderno. Todos esses elementos propiciam o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre as temáticas abordadas. A abertura da unidade traz os códigos das habilidades da BNCC contempladas.

Texto principal da unidade

Texto autoral contemplando a teoria, ou seja, os conteúdos de aprendizagem, de forma contextualizada e progressiva, caracterizado pelo rigor conceitual e enriquecido por imagens diversas (ilustrações, fotografias, tabelas, mapas, gráficos, etc.), ícones e boxes para a ampliação do conhecimento.

Seções

Atividades

A seção **Atividades** traz questões para serem realizadas em sala de aula, logo após uma aula ou dupla de aulas previstas.

Tarefas

Na seção **Tarefas**, são apresentadas questões para serem realizadas em extraclasse, para a retomada dos conteúdos abordados em sala de aula.

Foco na...


É uma seção que contempla os valores associados à Pedagogia Afetiva em foco nesta coleção, por meio de textos para a contextualização e de proposições reflexivas.

Atualidades


A seção traz um texto acerca de um tema transversal contemporâneo alinhado ao conteúdo do caderno, seguido de uma reflexão para discussão oral de modo a propiciar a ampliação do repertório sociocultural e o posicionamento do aluno sobre temas relevantes da atualidade.

Na continuidade, o texto da Figura 14 descreve as diferentes seções e recursos presentes no caderno “Maxi: 7º ano: ensino fundamental, anos finais: caderno 3: Língua portuguesa: manual do professor”, como podemos observar abaixo:

Figura 14 - Seções específicas de Língua Portuguesa

 **Você aprendeu**

É uma seção de síntese, atraente do ponto de vista visual, com formato de esquema interativo para a retomada dos principais tópicos trabalhados na unidade.

 **Para finalizar**

Disponível no final do caderno de cada componente curricular, esta seção traz atividades para a avaliação dos principais conteúdos estudados nas unidades. É apresentada em uma folha (frente e verso) para que os alunos realizem as atividades, recortem a folha (haverá uma linha tracejada na lateral com essa indicação) e a entreguem para avaliação do professor.

Boxes

Glossário


O box traz a definição de termos importantes, ao longo do desenvolvimento dos conteúdos.

Saiba +

A proposta deste box é ampliar e enriquecer os conhecimentos, apresentando curiosidades, sugestões de livros, biografia, contextos importantes para o desenvolvimento científico, relação do tema estudado com o cotidiano do aluno, exemplos diversos, etc.

Saberes integrados

O box tem como proposta apresentar relações interdisciplinares entre os conteúdos de diferentes componentes curriculares.


 **Click!**

Ícone inserido no caderno impresso com sugestões de sites ou vídeos, filmes, animações, jogos, etc., cujos links serão disponibilizados na plataforma Plurall, no caderno digital, para que os alunos desenvolvam o hábito de utilizar recursos digitais para o aprimoramento de seus conhecimentos e a ampliação de seus horizontes.

Seções específicas


Língua Portuguesa

Abordagem das práticas de linguagens em seções específicas.


 **Interação com o texto**

A seção tem como objetivo apresentar um ou mais texto(s) para os alunos, a fim de que leiam e interpretem esse(s) texto(s) e reflitam sobre as informações nele(s) presente(s). Isso possibilita o estudo de diferentes gêneros textuais. Além disso, apresenta questões para serem respondidas por escrito e/ou oralmente, individualmen-


te e/ou em grupo, por meio de diversas estratégias de leitura (localização de informações, inferências, extrapolações, etc.).

 **Debates**

Esta seção visa promover uma discussão oral a respeito de um tema, de um gênero textual e/ou de qualquer assunto pertinente aos estudos que estão sendo (ou que serão) desenvolvidos. Nela, poderão ser realizadas, por exemplo, atividades de apresentações em público para o desenvolvimento da fala, da espontaneidade e do respeito aos turnos de fala.


 **Língua em foco**

Esta seção propicia a ampliação do conhecimento a respeito dos aspectos estilísticos, linguísticos e semânticos dos estudos da linguagem, podendo apresentar questões relativas às variedades linguísticas, bem como às possibilidades de uso da língua em situações reais de uso, explorando os recursos gramaticais dentro de um contexto social e dinâmico. Atendendo aos preceitos da BNCC, esta seção efetiva um estudo que vai da gramática à análise linguística.

 **Produção de texto**


A seção oferece aos alunos a oportunidade de produzir textos conforme o gênero estudado em cada unidade. Para isso, antes de eles iniciarem a produção, são retomadas as principais características do gênero em questão, seguidas de orientações que auxiliam os alunos a produzir seus textos. É composta pelas subseções: Compreendendo o gênero, Planejando, Escrevendo e Revisando.

Ciências

 **Oficina científica**


A seção traz sugestões de pesquisas e experimentação, com material simples, a serem desenvolvidas na sala de aula, na escola ou no laboratório.

Ciências e Matemática

 **Jogo rápido**

Seção que apresenta atividades breves, no decorrer da teoria, para a avaliação do aprendizado do aluno quanto aos conceitos estudados nas aulas.

Ciências, Geografia e Matemática

 **Tecnologia**

Seção com foco no uso de recursos tecnológicos, apresentando explicações de como usar ferramentas tecnológicas na resolução de problemas ou questões. Destaque para o uso de calculadora, planilhas eletrônicas e softwares de geometria.

PARTE GERAL

8

A seção “Você aprendeu” funciona como uma síntese visual dos principais tópicos abordados na unidade, enquanto a seção “Para Finalizar” oferece atividades para avaliar os conteúdos estudados. Os “Boxes” incluem o “Glossário”, que define termos importantes, o “Saiba +”, que amplia os conhecimentos com curiosidades e sugestões de leitura, o “Saberes integrados”, que mostra relações interdisciplinares, e o “Click!”, que sugere recursos digitais disponíveis na Plataforma Plurall, porém, não é interativo, visto que, ao clicar, o professor não é encaminhado para uma outra página; a informação é dada somente a título de sugestão.


As seções específicas para Língua Portuguesa abordam práticas de linguagem, interação com textos, debates, foco na língua e produção textual. Para Ciências, há a “Oficina científica” com sugestões de pesquisas e experimentação, o “Jogo rápido”, para avaliação do aprendizado e a seção “Tecnologia” que explora o uso de recursos tecnológicos. Essas seções e recursos visam enriquecer o aprendizado dos alunos, proporcionando uma abordagem completa e diversificada dos conteúdos.

A Figura 15, por sua vez, traz orientações e habilidades específicas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II - Anos Finais, de acordo com a BNCC, destacando a continuidade das aprendizagens desenvolvidas nos Anos Iniciais, mantendo os cinco eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária. As orientações para o professor incluem sugestões de planejamento das aulas, sublinhando a necessidade de adaptação de acordo com as especificidades dos alunos e da escola.

A Unidade 1, intitulada “Autobiografia e identidade”, lista as habilidades a serem desenvolvidas, como reconhecer a estrutura básica da oração, identificar teses em textos argumentativos, realizar pesquisa, produzir resumos, respeitar os turnos de fala, entre outras. Essas habilidades objetivam promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tanto na compreensão quanto na produção de textos, além de incentivá-los a se envolverem com a leitura de diferentes gêneros textuais e a explorarem a literatura de forma crítica e reflexiva.

Vejamos a referida ilustração:

Figura 15 - Orientações para docentes



PARTE ESPECÍFICA

A BNCC e a língua portuguesa

No Ensino Fundamental II – Anos Finais –, a aprendizagem acontece de forma a dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, mantendo como base os mesmos cinco eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária.

Dessa maneira, as aprendizagens pretendidas e instrumentalizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são consolidadas e aprofundadas na segunda etapa do Ensino Fundamental, possibilitando a introdução de novas aprendizagens.

Orientações para o professor

Caro professor, disponibilizamos a seguir orientações nas quais constam sugestões de planejamento das aulas para ajudá-lo na promoção das aprendizagens dos alunos, por meio da teoria e das atividades de sistematização e de síntese propostas no material didático. Cabe ressaltar que essas sugestões de planejamento são possibilidades de mediação das aulas, que podem e devem ser adaptadas de acordo com as especificidades de seus alunos e da sua escola.

Esperamos contribuir para o desenvolvimento de seu trabalho ao longo de todo o ano letivo!


Unidade 1 – Autobiografia e identidade

✦

Habilidades:

- (EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
- (EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
- (EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

- (EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
- (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
- (EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
- (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
- (EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
- (EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
- (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
- (EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
- (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.



Fonte: Plataforma Plurall.

A próxima página, reproduzida na Figura 16, evidencia um planejamento detalhado para a condução das aulas, seguindo uma abordagem pedagógica estruturada e organizada. Cada etapa do planejamento é acompanhada de habilidades específicas a serem desenvolvidas pelos

alunos, alinhadas com os objetivos educacionais propostos. São seis planejamentos ao todo, como vemos a seguir:

Figura 16 - Orientação para o planejamento docente

Planejamento

Siga o roteiro de organização das unidades do caderno, pois foram elaboradas de acordo com uma dinâmica de condução teórica e didática. A imagem de abertura dialoga com o conteúdo. Inicie a aula propondo aos alunos que digam a você e aos colegas o que veem. Peça que leiam a legenda do quadro de Van Gogh. Discuta as diferenças entre biografia e autobiografia, gêneros textuais e gêneros literários. Após a leitura do texto de abertura da unidade, trabalhe as questões de encaminhamento da conversa; elas não são diagnósticas, e sim um recurso para que o aluno interaja com você e os colegas. Esse é o padrão didático-pedagógico de todas as aulas.

Habilidades:

Estas habilidades foram descritas anteriormente:

- (EF67LP23), (EF67LP05), (EF67LP28), (EF07LP10), (EF67LP36), (EF07LP04), (EF69LP47).

Planejamento

Retorne os assuntos das aulas anteriores sempre pelas tarefas para casa, corrigindo-as ou fazendo o acompanhamento das etapas quando for trabalho de pesquisa. Após essa dinâmica, introduza o assunto da Aula 3: reveja com a turma as classes gramaticais estudadas anteriormente, esclareça dúvidas e peça que façam a atividade 5 em aula. Proponha a Tarefa 3 (peça que assistam ao filme solicitado e pesquisem o termo "resiliência"). Veja a seção **Debates** e marque para a aula 7 a apresentação dos resultados da tarefa 3. Retorne a teoria dos gêneros narrativo e autobiografia, aplique as Atividades 6 e 7 e peça que façam as Tarefas 4 e 5 em casa.

Habilidades:

Estas habilidades foram descritas anteriormente:

- (EF67LP23), (EF67LP05), (EF67LP28), (EF07LP10), (EF67LP36), (EF07LP04), (EF69LP47).

Planejamento

Corrija as Tarefas 4 e 5 e reconduza a discussão sobre gêneros autobiográficos com a leitura do Capítulo 1 de *O pequeno príncipe*. É importante os estudantes compreenderem que o uso da primeira pessoa sempre implica contar algo da vida privada. Quando essa estratégia é combinada com ficção, o gênero literário muda. Encaminhe a Atividade 8 e, na sequência, apresente os níveis de estudo linguístico com que vocês trabalharão ao longo deste caderno. Atente-se para o uso de exemplos da língua em uso. É frequente o equívoco do que é concreto e do que é abstrato na língua escrita e falada. Em função de uma percepção

fundada no senso comum, costuma-se acreditar que o nível abstrato da língua corresponde ao *conteúdo*. O conteúdo é a parte concreta da língua e é o local para onde nossa atenção imediatamente se volta na comunicação. O abstrato na língua é sua *forma*, e a detecção quase imediata do conteúdo faz com que esse nível da linguagem fique invisível. Para que o estudante o veja, é necessário desvincular o conteúdo do contexto. Por isso o uso de frases inativas nos exemplos de gramática.

Habilidades:

Estas habilidades foram descritas anteriormente:

- (EF67LP23), (EF67LP05), (EF67LP28), (EF07LP10), (EF67LP36), (EF07LP04), (EF69LP47).

Planejamento

Siga as orientações no caderno para conduzir a aula. Corrija as Tarefas 6 e 7 e escolha o momento para os alunos apresentarem o resultado da Tarefa 3. Sugerimos que a apresentação deles seja simultânea à sua apresentação do termo "resiliência" com base nos materiais descritos nas orientações ao professor no Caderno do Aluno. A ideia é que percebam, no vídeo solicitado, esse conceito como propriedade principal da personalidade de William no filme. Esse é um dado biográfico que o diferencia dos demais. Resolva com eles as atividades e, em seguida, trabalhe a seção. Encaminhe as tarefas.

Habilidades:

Estas habilidades foram descritas anteriormente:

- (EF67LP23), (EF67LP05), (EF67LP28), (EF07LP10), (EF67LP36), (EF07LP04), (EF69LP47).

Planejamento

Corrija as tarefas e a produção textual nesta aula para encaminhar a Aula 10, que traz como proposta discutir o culto ao "eu", uma extrapolação do aspecto autobiográfico. Siga a estratégia da aula no Caderno do Aluno.

Habilidades:

Estas habilidades foram descritas anteriormente:

- (EF67LP23), (EF67LP05), (EF67LP28), (EF07LP10), (EF67LP36), (EF07LP04), (EF69LP47).

Planejamento

Finalize a unidade dando sequência ao trabalho com os estudos de gramática e depois revise o conteúdo.

LÍNGUA PORTUGUESA

10

No primeiro planejamento, é sugerido iniciar a aula com uma atividade de observação de uma imagem, seguida de discussões sobre biografia, autobiografia, gêneros textuais e literários; o texto de abertura da unidade é trabalhado e questões são utilizadas para incentivar a interação dos alunos.

O segundo planejamento retoma os assuntos anteriores, introduzindo o tema da aula e propondo atividades em sala e tarefas para casa; o uso de filmes e pesquisas é proposto para enriquecer o aprendizado dos alunos. O terceiro planejamento destaca a importância da compreensão dos gêneros autobiográficos, utilizando a leitura de um texto específico. São recomendadas atividades que visam aprofundar o estudo linguístico, com foco na distinção entre conteúdo e forma na linguagem.

O quarto e quinto planejamentos seguem a mesma estrutura, corrigindo tarefas anteriores, introduzindo novos temas e atividades, e incentivando a reflexão crítica dos alunos sobre o conteúdo abordado. O último planejamento sugere a finalização da unidade, revisando os estudos de gramática e o conteúdo, de modo geral, que foi abordado ao longo das aulas. Esses planejamentos fornecem uma estrutura clara e organizada para o desenvolvimento das aulas, facilitando o trabalho do professor e garantindo o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos.

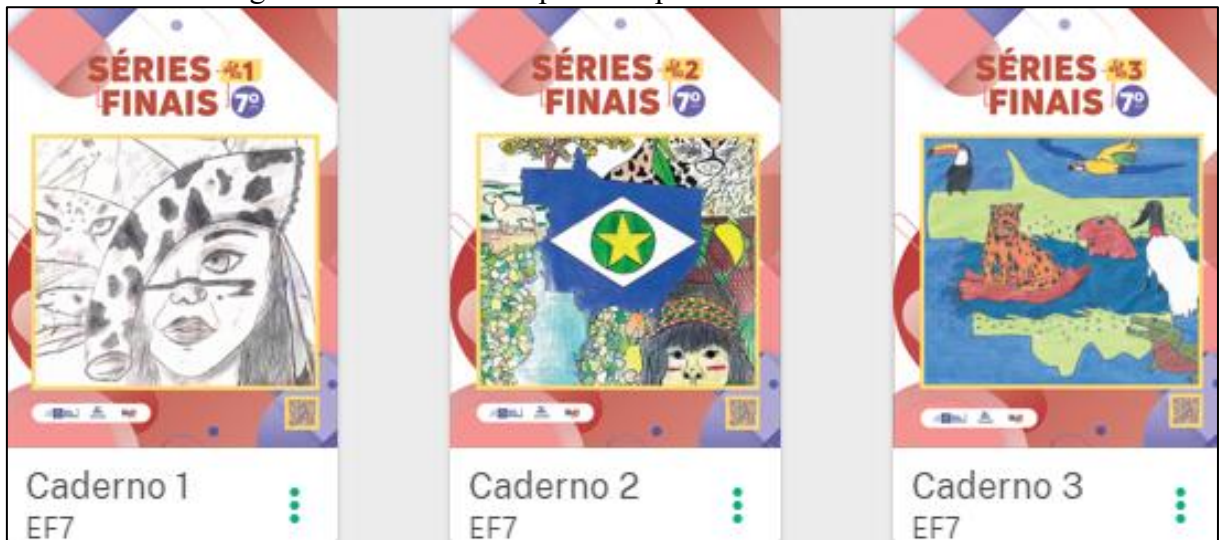
As informações constantes nos planejamentos são de suma importância para o trabalho do professor, por diversos motivos, a começar pela organização e estruturação. Os planejamentos fornecem uma estrutura clara e organizada para o desenvolvimento das aulas, o que facilita o trabalho do professor na preparação e condução das atividades educacionais. Cada etapa do planejamento está alinhada com objetivos educacionais específicos, garantindo que o conteúdo desenvolvido esteja em consonância com as diretrizes curriculares e os propósitos pedagógicos estabelecidos. As atividades propostas nos planejamentos tencionam desenvolver habilidades específicas nos alunos, tanto cognitivas quanto socioemocionais, proporcionando uma aprendizagem significativa e abrangente.

Os planejamentos sugerem o uso de uma variedade de recursos e estratégias pedagógicas, como filmes que não estão disponíveis em domínio público, somente em plataformas com acesso por assinatura paga, pesquisas, debates e atividades práticas, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem e tornando as aulas mais dinâmicas e interessantes. Eles incluem etapas para o acompanhamento do progresso dos alunos, por meio da correção de tarefas e avaliação do desempenho, permitindo ao professor identificar possíveis dificuldades e ajustar sua abordagem conforme necessário. As atividades propostas nos planejamentos buscam contextualizar o conteúdo dentro da realidade dos alunos, tornando a

aprendizagem mais relevante e significativa para eles. Através de debates, análises de textos e reflexões sobre diferentes temas, os planejamentos incentivam os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico e reflexivo, essenciais para sua formação integral como cidadãos.

Na Figura 17 serão demonstrados os cadernos disponíveis para o estudante na Plataforma Plurall:

Figura 17 - Cadernos disponíveis para o estudante na Plurall



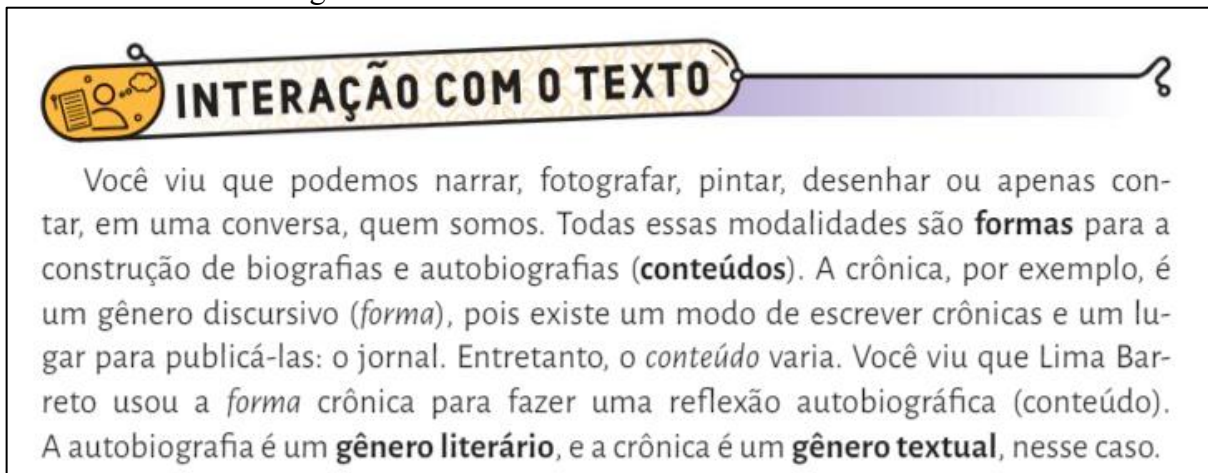
Fonte: Plataforma Plurall.¹⁹

O professor consegue visualizar, tanto na versão digital quanto na física, os quatro cadernos disponíveis, já o estudante não, somente bimestralmente. Porém, isso se dá somente quando finaliza o bimestre, momento em que ele recebe outro caderno. A Plurall permite que o estudante revise os cadernos anteriores.

Na Figura 18 evidenciamos um erro conceitual que foi encontrado no decorrer da análise do Material, no box “Interação com o texto”:

¹⁹ Disponível em: <https://conta.plurall.net/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

Figura 18 - Erro conceitual encontrado no material



Fonte: Plataforma Plurall.²⁰

O MEE identifica autobiografia como um gênero literário e crônica, um gênero textual. Sabemos que ambas são gêneros textuais, mas crônica é também um gênero literário. Ambas são gêneros textuais, portanto, como conceitua Marcuschi (2008),

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

Finalizada esta exploração do objeto de estudo, passaremos à análise das estratégias de leitura em Língua Portuguesa contempladas no MEE.

²⁰ Disponível em: <https://conta.plurall.net/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

5 ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo desta seção é identificar as estratégias de leitura contempladas no Manual do professor de Língua Portuguesa do 7º ano e analisá-las. Primeiramente, será apresentado um quadro síntese referente aos textos que integram o MEE, sendo que alguns constam na íntegra e outros, fragmentados.

5.1 Textos e fragmentos textuais mapeados no material analisado

Como ponto de partida da análise, realizamos o mapeamento dos textos presentes no MEE para identificar o título, o gênero, a autoria e se eram completos ou fragmentos. A seguir, é possível visualizar os dados gerais.

Quadro 1 - Mapeamento dos textos constantes no MEE

Caderno 1	Título de Abertura	Textos Integrais	Fragmentos de textos	Total de Páginas
Unidade 1	Autobiografia e Identidade	2	5	24
Unidade 2	O Sujeito e o Personagens	2	3	32
Unidade 3	Modernismo: Verso e Prosa	6	4	28
Unidade 4	Gênero Lírico: Formas Fixas e Livre	4	6	25
Caderno 2	Título de Abertura	Textos Integrais	Fragmentos de textos	Total de Páginas
Unidade 1	Comunicação, memória e discurso	3	12	29
Unidade 2	A investigação e a narrativa	2	8	30
Unidade 3	Os textos jornalísticos	1	8	26
Unidade 4	Propaganda, anúncio e campanha	1	4	36
Caderno 3	Título de Abertura	Textos Integrais	Fragmentos de textos	Total de Páginas
Unidade 1	O gênero cômico	3	3	24
Unidade 2	HQ, mangá, tirinhas e charges: estruturas e diferenças	3	4	28
Unidade 3	O gênero fantástico	3	4	27
Unidade 4	O Realismo	0	7	28
Caderno 4	Título de Abertura	Textos Integrais	Fragmentos de textos	Total de Páginas
Unidade 1	A estrutura do mito	4	6	34
Unidade 2	A crônica: de jornal a livros	2	9	35
Unidade 3	A ficção científica	1	5	33

Fonte: a autora (2025).

Para construir o Quadro 1, averiguamos todos os textos que o MEE apresentava, de maneira integral ou segmentada. O material possui um total de 125 textos/fragmentos textuais

distribuídos nos quatro cadernos; trata-se de textos verbais, não são computados os não verbais, nem tirinhas e charges. Os textos que figuram na íntegra, sem nenhum recorte, correspondem a 29,6% do total, já os fragmentos de texto referem-se a 70,4%, ou seja, a maioria. Apresentados de forma fragmentada, incompletos, são de difícil interpretação, pois comprometem a coerência do texto.

Conforme Koch e Elias (2023) destacam,

[...] a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições. De modo que no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória (Koch; Elias, 2023, p. 35).

Logo, apresentar textos fragmentados interfere diretamente na capacidade do leitor de construir uma interpretação completa, visto que o texto não oferece as condições adequadas para uma leitura fluida e compreensível.

Para as autoras supracitadas, a compreensão de um texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores, complexos e relacionados entre si. Neste caso, são fatores implicados na compreensão da leitura e fatores atinentes ao autor/leitor e ao texto, que interferem no processo, de modo a dificultá-lo ou facilitá-lo. Fatores esses que se referem ao conhecimento dos elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural e as circunstâncias nas quais o texto foi produzido e apresentado ao leitor.

5.2 Abordagem das estratégias de leitura presentes no material estruturado

Esta subseção verifica de que formas as estratégias são abordadas no MEE, tanto na parte destinada ao docente quanto ao estudante. A referência básica é a nomenclatura apresentada por Girotto e Souza (2010), que se respaldam nas autoras Harvey e Goudvis (2017). Os dados analisados foram retirados somente do Caderno 1. Isso porque, após uma leitura flutuante de todos os cadernos que compõem o material “Maxi: 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais: caderno 3: Língua portuguesa: manual do professor”, optamos por tomar como foco de análise apenas o Caderno 1.

Tendo em vista a importância da leitura como elemento indispensável para a aprendizagem dos conceitos das mais diversas áreas do conhecimento, o trabalho com procedimentos de leitura é fundamental para que seja possível proporcionar ao aluno múltiplas possibilidades de compreensão e significação de um texto. Sendo assim, acreditamos que as

atividades desenvolvidas com base nas Estratégias de Leitura podem contribuir significativamente para o avanço da proficiência leitora dos estudantes. Isso posto, apresentamos as Estratégias de Leitura que estão colocadas no MEE de forma explícita, de modo que quem não seja pesquisador sobre o assunto conseguirá entender que se trata de uma Estratégias de Leitura . A hierarquia das estratégias de leitura será respeitada no desenvolver da análise.

Giroto e Souza (2010, p. 65), amparadas em Harvey e Goudvis (2008), pontuam que para fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses, há uma estratégia essencial, a de ativar o conhecimento prévio, na qual ficam evidentes todas as outras estratégias, sendo chamada de estratégia-mãe ou estratégia guarda-chuva, pois agrega as demais Estratégias de Leitura . Partindo desta colocação, a primeira página das unidades do MEE evidencia a estratégia de ativação dos conhecimentos prévios, seja por uma imagem, um texto, um filme, um meme, a depender de qual gênero será abordado naquela unidade.

Dando início à análise dos textos/fragmentos de textos, reproduzimos a página inicial da Unidade 1, “Autobiografia e identidade” (Figura 19). Ao lado do autorretrato de Van Gogh, em letras cor de rosa, é colocado para o professor um comando de como conduzir a leitura que será realizada pelo aluno. Primeiramente, o docente é orientado a explorar a imagem e, depois, a pedir que o estudante observe o autorretrato de Van Gogh e, em seguida, realize a leitura do texto de Lima de Barreto.

Figura 19 - Autorretrato de Van Gogh

UNIDADE

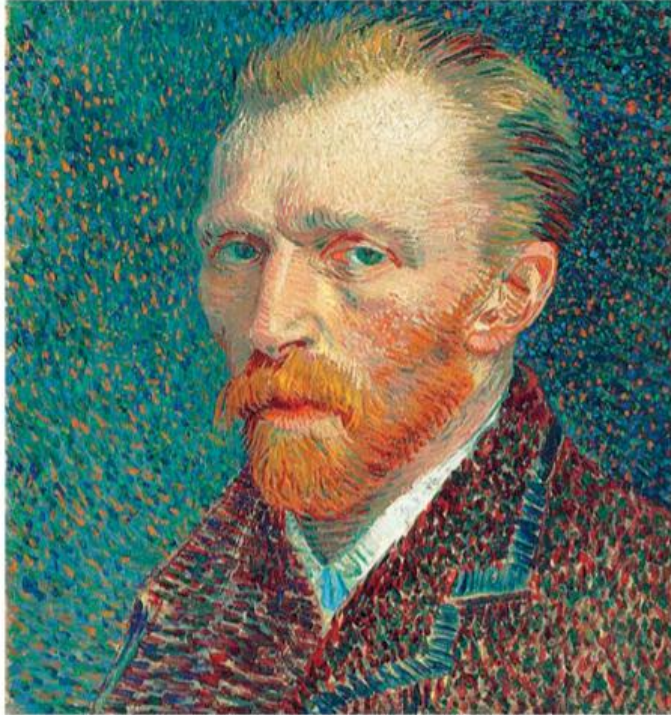
1

AUTOBIOGRAFIA E IDENTIDADE

Habilidades da BNCC

- EF07LP04
- EF07LP07
- EF07LP05
- EF07LP20
- EF07LP22
- EF07LP23
- EF07LP28
- EF07LP32
- EF07LP33
- EF07LP34
- EF07LP35
- EF09LP44
- EF09LP49

Antes de iniciar a leitura, explore por alguns minutos o *Autorretrato* de Van Gogh. Peça aos alunos apenas que observem, exponham brevemente o que acham do quadro e passem à leitura do texto de Lima Barreto. Dê alguns minutos para que leiam o texto em silêncio. Em seguida, leia você, pausadamente, enquanto eles acompanham o ritmo. Finalize pedindo a alguns estudantes que se voluntariam a ler em voz alta. Divida os parágrafos entre eles e determine a ordem de fala. Essa *performance* deve ser explorada com o objetivo de os estudantes internalizarem o texto, a fim de que possam parafrazeá-lo.



Autorretrato (1887), de Van Gogh. (Óleo sobre tela, de 65 cm x 64 cm). Museu de Orsay, França.

INTERAÇÃO COM O TEXTO

A biografia

Você sabe o que é biografia? Sim! Claro! Mesmo que nunca tenha usado essa palavra, quando você conta a alguém quem é seu pai ou sua mãe, geralmente usa traços biográficos para falar deles. Esses traços são o **nome** próprio, a **data** de nascimento, a **cidade** em que nasceram, a idade, a profissão, etc. Eles compõem a **identidade** das pessoas e são desenvolvidos ao longo de suas **vidas**. Olhando para a linha do tempo da vida de alguém, encontramos **registros** de memória, documentos, escritos, fotos, etc. Quando esses dados se transformam em narrativa, podem gerar biografias ou autobiografias, base para novelas, contos, romances e filmes.

Ao nascermos, o primeiro acontecimento registrado de nossa biografia é a data e o nome que recebemos de nossos pais. O dia em que fazemos aniversário fica estabelecido, e um primeiro documento atesta formalmente o fato: a Certidão de Nascimento.

LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: Plataforma Plurall.²¹

No item “Interação com o texto”, há perguntas sobre o gênero biografia, ativando os conhecimentos prévios dos estudantes, pois em algum momento ele já ouviu falar sobre. Girotto

²¹ As figuras 19 a 22 foram capturadas diretamente da Plataforma Plurall no dia 19 de dezembro de 2024. Disponível em: <https://conta.plurall.net/>.

e Souza (2010, p. 66) pontuam que o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos para a aprendizagem e entendimento. Ou seja, o estudante possui uma bagagem cultural que facilita o entendimento sobre o texto. Logo após a apresentação da biografia, o estudante realizará a leitura do fragmento da crônica “Maio”, de Lima Barreto, atividades expostas na Figura 20.

Figura 20 - Crônica Maio - Lima Barreto

A autobiografia

Agora, note a diferença: quando uma pessoa reúne seus registros biográficos e narra com suas palavras a própria história, denomina-se **autobiografia**, veja: *auto* = si mesmo; *bio* = vida; *grafia* = escrita. Vamos ver um pouco como isso acontece? Junte-se ao colega ao lado e, com a orientação do professor, leia o texto intitulado “Maio”, de Lima Barreto.

Texto 1

Maio

Lima Barreto

Estamos em maio, o mês das flores, o mês sagrado pela poesia. Não é sem emoção que o vejo entrar. [...] Nasci sob o seu signo, a treze, e creio que em sexta-feira; e, por isso, também à emoção que o mês sagrado me traz, se misturam recordações da minha meninice.

Agora mesmo estou a lembrar-me que, em 1888, dias antes da **data áurea**, meu pai chegou em casa e disse-me: a lei da abolição vai passar no dia de teus anos. E de fato passou; e nós fomos esperar a assinatura no largo do Paço. [...]

Havia uma imensa multidão ansiosa, com o olhar preso às janelas do velho casarão. Afinal a lei foi assinada e, num segundo, todos aqueles milhares de pessoas o souberam. A princesa veio à janela. Foi uma **ovação**: palmas, acenos com lenços, vivas... [...]

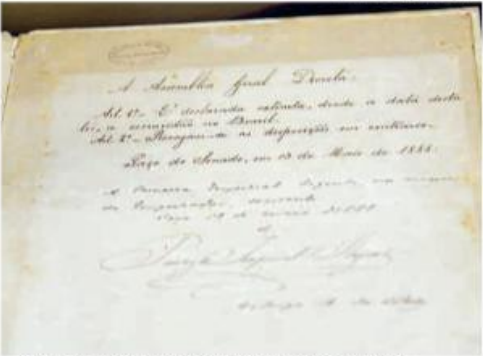
Eu tinha então 7 anos e o **cativoiro** não me impressionava. Não lhe imaginava o horror; não conhecia a sua injustiça. [...] Mas como ainda estamos longe de ser livres! Como ainda nos **enleamos** nas teias dos preconceitos, das regras e das leis! [...]

E maio volta... Há pelo ar **blandícias** e afaços; as coisas ligeiras têm mais poesia; os pássaros como que cantam melhor; o verde das encostas é mais macio; um forte **fluxo** de vida percorre e anima tudo...

O mês agosto e sagrado pela poesia e pela arte [...] volta; e os galhos da nossa alma que tinham sido **amputados** – os sonhos, enchem-se de brotos muito verdes, de um claro e macio verde de pelúcia, reverdecem mais uma vez, para de novo perderem as folhas, secarem, antes mesmo de chegar o **tórrido** dezembro.

E assim se faz a vida, com **desalentos** e esperanças, com recordações e saudades, com tolices e coisas sensatas [...].

BARRETO, Lima. Maio. In: BARRETO, Lima. *A crônica militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 279-283.



Cópia do Decreto da Assembleia Geral sancionado pela Princesa Isabel declarando extinta a escravidão no Brasil em 13 de maio de 1888. Está exposta na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

Amputar
Cortar, podar.

Blandícia
Carícia.

Cativoiro
Escravidão.

Data áurea
Dia da Abolição da Escravatura.

Desalento
Desencanto.

Enleiar
Embaraçar-se, enrolar-se.

Fluxo
Termo em inglês para “fluxo”.

Ovação
Aplausos.

Tórrido
Seco, árido.

Após a leitura dos textos, o estudante realiza uma conexão texto-texto, pois tanto o autorretrato quanto a crônica dialogam sobre o mesmo tema. Portanto, a relação que o estudante estabelece entre os textos o ajudará na compreensão por inteiro, pois ele possui um texto não verbal, que é o autorretrato de Van Gogh, e um texto verbal, a crônica “Maio”, juntamente com os conhecimentos prévios abordados no início da aula.

Após ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e criar uma base, o docente pode introduzir a nova informação relacionada ao tema da aula, momento em que os alunos estão mais preparados, pois já têm uma estrutura mental para conectá-los ao que já sabiam. Assim, como pontua Solé (1998) através do modelo descendente (*top down*), o leitor utiliza seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto. Desse modo, quanto mais informações o leitor possuir sobre o texto que vai ler, menos precisará atar-se nele para construir uma interpretação.

As figuras 21 e 22 trazem os exercícios propostos:

Figura 21 - Estratégia conexão texto/texto

5) Observe o quadro ao lado e discuta com os colegas a *forma* e o *conteúdo* escolhidos pelo autor.

a) É possível identificar o *conteúdo* do quadro?


Sim, é um autorretrato.

b) É possível identificar a *forma* escolhida pelo artista para autorretratar-se?

Sim, a pintura.

c) Com quais formas de representação "mostrando a si mesmo" o quadro de Gustave Courbet se relaciona?

O autorretrato feito em tela pode ser relacionado à autobiografia na escrita em prosa, em poema, ou à *selfie* na fotografia.



COURBET, Gustave. *Desesperado* (autorretrato), 1843. (Óleo sobre tela, de 89 cm x 99 cm).

Fonte: Plataforma Plurall.

A questão “c” presente na Figura 21 é uma conexão texto-texto, pois pede ao estudante para fazer uma relação com os textos lidos anteriormente; nela, o autorretrato se relaciona à autobiografia.

Figura 22 - Estratégia conexão texto/leitor

2) O que é um personagem para você? Conte à turma.

Resposta pessoal.

Fonte: Plataforma Plurall.

A atividade proposta na Figura 22 incentiva o estudante a realizar a conexão texto-leitor, pois o estimula a refletir sobre o conceito de personagem a partir de sua própria perspectiva. Para responder à questão, o estudante pode remeter-se a personagens de histórias lidas anteriormente, filmes e até mesmo figuras do cotidiano que considera marcantes.

Objetivando analisar as explicações e orientações contidas no material didático especificamente dirigido aos estudantes, elaboramos quadros com as estratégias de leitura mapeadas no Caderno 1 “Maxi: 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais: Caderno 3: Língua portuguesa: manual do professor”. No primeiro deles (Quadro 2), está relacionada a ativação de conhecimento prévio e conexões, que predomina no objeto de estudo. Vejamos:

Quadro 2 - Estratégias de ativação de conhecimento prévio e conexão

Caderno 1	Título de Abertura	Ativação de conhecimento	Texto/Texto	Texto/Leitor	Texto/Mundo
Unidade 1	Autobiografia e Identidade	Atividade 2, p. 4	Atividade 2, p. 11	Atividade 1, alternativa	Atividade 6, p. 4
		Atividade 8, p. 5	Atividade 7, p. 23	“a”, p. 20	Atividade 8, p. 5
		Atividade 1, p. 11			
		Atividade 1, p. 17			
		Atividades 1, 2 e 3, p. 22.			
Unidade 2	O Sujeito e o Personagens	Personagens de ficção, p. 26	Atividade 11, p. 53	Atividade 1, p. 35	Atividade 4, p. 32
		Atividade 2, p. 39	Atividade 16, p. 53	Atividade, p. 33	Atividade 2, p. 64
		Atividade 1, p. 41		Atividade 1, p. 38	Abertura da unidade p. 26
		Atividade 1, p. 48		Atividade 1, p. 39	Atividade 1, p. 29
		Tirinha do Calvin, conhecimento prévio, p. 52		Atividade 2, p. 48	Atividade 5-alternativa a, p. 49
		Atividade 10, p. 53		Atividade 6, p. 52	Atividade 7, p. 52
		Atividades 17 e 18, p. 54		Atividade 12, p. 53	Atividade 8, p. 52
				Atividade 12, p. 56	
		Atividade 5, p. 55			Atividade 1, p. 54
		Atividade 11, p. 56			
Unidade 3	Modernismo: Verso e Prosa	Verso e Prosa p. 58	Poema “Sambinha”, p. 59	Atividade 4 p. 62	Interação com o texto p. 58
		Atividade 2, p. 59	“A Semana de Arte Moderna 22” p. 60	Atividade 1 p. 68	Poema “Sambinha” p. 59
		Poema “Manhã”, p. 77	“Qual origem da palavra favela?”, p. 62	Gênero clássico, p. 73	Atividade 4, p. 60

		Atividade 1, p. 77	“Atualidades” p. 63	Atividade 1, p. 76	Tarsila - Morro da favela” p. 61
		Box debates “Bulindo com o colega”, p. 79	“Imagem duas mãos” p. 63	Os vilões p. 75	Atividade 2 p. 61
			“Cinquentenário da abolição - Mário de Andrade” / “Um homem forte Graciliano Ramos”, p. 63-64	Poema “vício na fala”, p. 76	“A Guerra de Canudos” p. 62
			Interação com o texto, p. 72	Box debates “Bulindo com o colega”, p. 79	“Imagem duas mãos”, p. 63
			Gênero clássico, p. 73		Atividade, 2 p. 64
			Gênero moderno, p. 74		“O Instituto”, p. 68
			Os vilões p. 75		Atividades 1 e 2, p. 72
			Atividade 3, p. 76		Gênero clássico, p. 73
			Atividade 1, p. 77		
			Atividade 3, p. 81		Gênero moderno, p. 74
					Os vilões p. 75
					Atividade, 1, p. 76
			Atividade 13, p. 82		Poema “Manhã”, p. 77
			Atividade 2- leitura do fragmento “Emília no país da gramática”, p. 82		Box debates “Bulindo com o colega”, p. 79
					Atividade 4, p.81
			Atividades 7 e 12, p. 84		Atividade 10, p. 81
					Atividade 3, p.83
Unidade 4	Gênero Lírico: Formas Fixas e Livre	Interação com o texto, p. 86	Box “Saiba +”, p. 86	Atividade 1, p. 86	Atividade 1, p. 90
		Atividade 1, p. 102	Texto 3 “O morcego”, p.99	Atividade 3, p. 87	Atividade 3, p. 93
			Atividade 3, p.104	Atividade 7, p. 88	Atividade 11, p. 104
			Atividade 3, p. 105	Atividade 1, p. 90	Atividade 15, p. 105
				Texto 6 “Velhas árvores”, p. 101	Atividade 7, p. 106
				Atividade 2, p. 102	

Fonte: a autora (2025).

As estratégias de leitura relacionadas à ativação de conhecimentos prévios estão presentes no início de cada unidade do Caderno 1, como demonstrado no quadro acima. É uma forma de acionar o conhecimento, repertório que o estudante possui. Na Figura 23, abaixo, é

possível notar a realização do acionamento dos conhecimentos prévios referentes a narrador, personagens e elementos que compõem uma narrativa. E ao falar sobre “verso e prosa”, o esperado é que o estudante tenha familiaridade com esses conceitos, buscando mobilizar esse conhecimento para a compreensão do novo conteúdo.

Figura 23 - Abertura Unidade 3

UNIDADE

3

MODERNISMO: VERSO E PROSA

INTERAÇÃO COM O TEXTO

Verso e prosa

Você já sabe que a voz do narrador é a narrativa. A fala dos personagens, por sua vez, conversando umas com as outras uns com os outros, compreende os aspectos dramáticos. Assim, na dramatização dos personagens, o narrador para de falar e os personagens assumem o discurso e a ação. Como você viu, é a parte teatral da narrativa, que se relaciona, portanto, ao conteúdo da história.

Já o estilo da conversa pode ocorrer tanto em versos como em prosa. Se o autor escreve um poema, logicamente a fala assume a forma de verso. Se escolher uma narrativa, compõe essa fala em **prosa**. Esse é o termo para falar do ritmo da nossa fala, das entonações, entre outros aspectos, da conversa entre as pessoas. Ele propicia certa sensação de realismo, e tornou-se o modelo adotado nos romances, novelas e contos. Mas a narrativa pode acontecer na forma de poesia também.

Histórias épicas, como a da Guerra de Troia na Grécia Antiga, por exemplo, são contadas em versos hexâmetros. Isso porque a história era declamada pelo poeta junto a sua lira. Essa forma de poema se chama **Epopéia**.



Com o passar dos séculos, o modo de contar histórias passou por mudanças. E os versos foram abandonados para dar lugar à prosa, que é o modo como falamos no dia a dia. A fala dos personagens deixou de ser escrita em verso e assumiu um aspecto prosaico. A parte escrita da fala dos personagens chama-se **discurso direto**, porque são eles que estão falando diretamente. Contudo, quando o narrador diz o que os personagens estão falando, temos o **discurso indireto**.

Habilidades da BNCC

- EF07LP05
- EF07LP22
- EF07LP33
- EF07LP28
- EF07LP32
- EF07LP38
- EF07LP36
- EF07LP38
- EF07LP04
- EF07LP07
- EF09LP44
- EF09LP49

LÍNGUA PORTUGUESA

Fonte: Plataforma Plurall.²²

²² Disponível em: <https://conta.plurall.net/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

Após a ativação dos conhecimentos prévios é possível realizar conexões com informações presentes na página. A comparação entre verso e prosa, bem como a forma de contar histórias na Grécia Antiga e atualmente, estimulam o estudante a fazer conexão com outros textos, com informações que adquiriram ao longo de sua vida. A imagem apresentada na abertura auxilia na conexão entre as informações presentes no texto e na imagem.

De acordo com o Quadro 2, existe predominância dessa estratégia no objeto de estudo. Em algumas unidades, aparece com mais frequência, tanto na abertura de unidade como nas questões propostas, de modo que o estudante pode fazer diferentes conexões: com outros textos – que estejam ou não na unidade –, com experiências pessoais, bem como as nomeadas texto-mundo. A maneira como o docente conduz a realização da atividade é essencial para que haja plena compreensão do que foi trabalhado. A importância da mediação docente foi discutida na seção 3 bem, assim como a importância do ensino de conexões para a compreensão leitora.

Quadro 3 - Estratégias de inferência presentes no Caderno 1

Caderno 1	Título de Abertura	Inferência			
Unidade 1 Autobiografia e Identidade		Atividade 4, p.4	Atividade 3, p.11	Atividade 3, p. 17	Atividade 5, p.22
		Atividade 8, p. 23			
Unidade 2 O Sujeito e o Personagens		Atividade 4, p.29	Atividade 3, p. 32	Atividade 3, p.33	Alternativa b, p.35
		Atividade 5, p. 30	Atividades 2-3, p. 38	Atividade 2, p. 41	Atividade 3, p. 48
		Atividade 7, p.30	Atividade 15, p. 53	Atividades 1 e 3, p.54	Atividade 5 – alternativa b, p. 49
		Atividade 2, p. 51		Atividade 6, p. 55	Atividade 6, p. 49
		Atividades 3-4, p. 51			
Unidade 3 Modernismo: Verso e Prosa		Interação com o texto, p. 58	Poema “Sambinha”, p. 59	Atividade 2, p. 59	Atividade 5, p. 60
		Atividade 3, p. 61	“A Guerra de Canudos”, p. 62	Atividade 5 p.62	“Cinquentenário da Abolição”, p.63
		Atividade 2 p. 68	Atividade 2, p. 76	Atividade 3 p.70	“Um homem forte”, p. 64
		Os vilões p. 75	Atividades 1 e 3, p. 77	Poema “vício na fala”, p. 76	Poema “Manhã”, p. 77
		A terra dos meninos pelados, p. 75	Atividade 6 e 8, p.81	Box debates “Bulindo com o colega”, p. 79	Atividade 2, p. 81
			Atividades 7-14, p. 84		Atividade 1, p.82
				Atividade 3, p. 83	Atividade 2 - leitura do fragmento “Emília no país da gramática”, alternativas a/b p.82
Unidade 4 Gênero Lírico: Formas Fixas e Livre		Texto 1- “Conversa”, p. 86	Atividades 2 e 5, p. 87	Texto 3 “O morcego”, p.99	Texto 6 “Velhas árvores”, p. 101
		Atividades 4 e 10, p. 104	Atividade 14, p. 105	Atividade 1, p. 105	Atividade 10, p. 106

Fonte: a autora (2025).

Realizar inferências é algo que está no nosso cotidiano mais do que imaginamos, pois, como afirmam Harvey e Goudvis (2017), inferir é fundamental na compreensão. O Quadro 3 evidenciou as estratégias de inferência que estão presentes no caderno 1, ficando claro que há unidades em que aparecem com mais frequência.

Tomemos como exemplo a Figura 23, na qual o texto convida o leitor a inferir sobre a mudança na maneira de contar histórias ao longo do tempo, ao contrastar a poesia épica com a poesia moderna. O texto 2, “A terra dos meninos pelados” (Moura, 2021, p. 75), convida o leitor a inferir sobre a relação do conceito de “vilão” – texto 1 e a estrutura social da Idade Média. É possível ler nas entrelinhas a evolução dessa figura na literatura moderna. Ao ler o texto 2, o leitor pode fazer deduções sobre o sentimento do personagem acerca do preconceito que ele sofre. Por fim, realizar inferência, como expressam as autoras, não é apenas uma técnica de leitura, e sim uma forma de engajamento sensível com o texto e o mundo.

A seguir, no Quadro 4, estão relacionadas as demais estratégias de leitura observadas no MEE.

Quadro 4 – Demais estratégias identificadas no material analisado

Caderno 1	Título de Abertura	Visualização	Questionamentos	Sumarização	Síntese
Unidade 1 Autobiografia e Identidade		A morte de Narciso, p. 23	Atividades 9,10 e 11, p. 23		Atividade 6, p. 17
			Atividade 6, p. 24		
Unidade 2 O Sujeito e o Personagens		Abertura da unidade p.26	Atividade 9, p. 52		Você aprendeu, p.57
		Atividade 2- alternativa b, p. 41	Atividade 15, p.53		
		Atividade 4, p. 48	Atividade 7, p.55		
		Atividade 5, p. 55			
Unidade 3 Modernismo: Verso e Prosa		Cavalo de Troia p.58	Atividade 3 p.61	Atividade 3, p. 76	Atividade 1, p. 70
		Poema “Sambinha” p.59	Atividades 1, 2 e 3, p. 76		Atividade 3 p. 70
		Atividade 1 p.61	Poema “vício na fala”, p.76		Quadro Gênero épico: Epopéias p. 73
		“Imagem duas mãos” p.63	Poema “Manhã”, p. 77		Quadro Gênero romântico: romances, p. 74
		“Gêneros de estudo escolar” p.72	Atividade 2, p. 77		Box você aprendeu, p.85
		Imagens	Box debates “Bulindo com o colega”, p. 79		
		Vasco da Gama e Duelo entre Aquiles p.73			

	Imagens Robinson Crusoe, Dom Quixote e Sancho Pança e o Guarani- p.74	Atividade 7, p.81		
	A terra dos meninos pelados p.75	Atividade 2- leitura do fragmento “Emília no país da gramática”, p.82		
	Poema “Manhã”, p. 77	Atividade 3, p. 83		
		Atividades 8/9/12/13/14, p.84		
Unidade 4 Gênero Lírico: Formas Fixas e Livre	Atividade 1, p.86	Atividade 4, p. 87 Imagens 1 e 2, p.87		Revisando, p. 98
		Atividade 8, p. 88		Revisando, p. 110
		Atividade 1-2, p. 89		
		Atividade 2, p. 90		
		Texto 3 “O morcego”, p. 99		
		Texto 6 “Velhas árvores”, p. 101		
		Atividade 1, p.102		
		Atividades 5 e 12, p. 104		
		Atividades 2 e 4, p.105		
	Atividade 7, p. 105			

Fonte: a autora (2025).

Durante a análise do MEE ficou evidente a predominância das estratégias de visualizações, questionamentos e síntese. A Figura 24, logo abaixo, expõe como a estratégia é abordada no material:

Figura 24 - Poema Manhã

Manhã
Marina Ruivo

Só escrevi cinco minutos,
Meu gato mia desesperado e desce,
Correndo louco pelas escadas.

O texto é pra entregar,
As tarefas são todas pra cumprir,
Mas meu corpo está sujo.

Não há repouso para este sol,
Que **escalda** sem **cessar** nossa pele.
Como haverá para nós?

Cessar
Parar, interromper.

Escaldar
Verbo que significa “queimar com o contato”.

RUIVO, Marina. *Nossa barca*. São Paulo: Patuá, 2019. p. 63.

Fonte: Plataforma Plurall.²³

²³ Disponível em: <https://conta.plurall.net/>. Acesso em: 26 mar. 2025.

A partir da leitura do poema “Manhã”, de Marina Ruivo, que integra o MEE, é possível que o estudante faça alguns questionamentos, por exemplo, sobre quais são as características que definem a poesia moderna e a relevância que ela tem na contemporaneidade; questionar o significado do título quanto ao conteúdo do poema e a relação da vida cotidiana e a vida poética. A estratégia também é abordada nas questões para os estudantes responderem.

Entre as estratégias de leitura que se tramam no processo interpretativo do poema a visualização surge de forma espontânea, em consonância ao que afirmam Harvey e Goudvis (2017), que visualizar é criar imagens enquanto se lê, imagens que ajudam o leitor na compreensão leitora.

O poema permite que o leitor visualize o cenário descrito – o gato miando em desespero, correndo escada abaixo, as tarefas se acumulando, o sol queimando sem parar. O leitor é convidado, através da visualização, a entrar na cena e viver o instante poético.

Portanto, a estratégia de visualização não amplia apenas a compreensão do texto, mas estabelece um vínculo com a leitura, possibilitando ao leitor que atribua novo sentido para o que é lido, a partir de suas próprias experiências.

A estratégia de síntese é tratada no material mais precisamente no final de cada unidade, para que o estudante faça uma síntese do que ele aprendeu naquela unidade. Sua presença também é notada em algumas atividades que solicitam ao estudante a produção de uma síntese de alguma parte do texto ou imagem.

6 CONCLUSÃO

O trabalho com as estratégias de leitura é um facilitador para as práticas de leitura, a fim de que o aluno se interesse e sinta a necessidade dessa atividade em sala de aula. Trata-se de um trabalho que reconhece o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento, estimulando-o a questionar, a discutir. São práticas negadas, muitas vezes, ao estudante, pois a cultura do silêncio, há muito tempo arraigada nas escolas, prevê pouca ou nenhuma participação dele. Com isso, acaba rotulado como o “estudante morno”, aquele que não demonstra um comportamento indisciplinar, mas possui muitos problemas de ensino aprendizagem, os quais nem sempre são percebidos pelo professor.

Com o propósito de reordenar esse modelo pedagógico no ensino de leitura, Giroto e Souza (2010) preconizam o processo de ensino e aprendizagem no qual o aluno é esse sujeito ativo, que indaga e infere a partir de seus conhecimentos prévios. No que concerne a esta pesquisa, procuramos responder à seguinte questão: Quais são as estratégias de leitura contempladas no Manual do Professor (MP) de Língua Portuguesa “Maxi: 7º ano”? Para responder essa pergunta e alcançar o objetivo geral – mapear e analisar as estratégias de leitura propostas no Manual do Professor de Língua Portuguesa “Maxi: 7º ano”, com foco na forma como são apresentadas e nas orientações pedagógica – analisamos criticamente o livro “Maxi: 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais: caderno 3: Língua Portuguesa: manual do professor”, executando as etapas da metodologia da análise de conteúdo (leitura flutuante e pré-análise), tal qual sugerem Bardin (2021) e Franco (2018).

No processo de análise, coletamos dados que foram organizados em diferentes quadros: no Quadro 2, observamos as estratégias de ativação de conhecimento prévio e conexão; no Quadro 3, as estratégias de inferência; e no Quadro 4, as demais estratégias, visualização, questionamentos, sumarização e síntese. Como elas não estavam nomeadas no material, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do mestrado em Educação se mostraram essenciais para que pudéssemos identificá-las; sem essa formação específica, dificilmente conseguiríamos chegar a essas conclusões. Chamamos a atenção, aqui, que quando o professor tem mais clareza sobre o conteúdo e metodologia, ele pode realizar um trabalho mais assertivo, e o fato de o livro não sistematizar esse conhecimento para o docente, seja em forma de explicações nas abas ou na sua parte introdutória, implica em um trabalho menos efetivo.

Em resposta à pergunta “De que forma elas são abordadas?”, e para alcançar o objetivo específico de identificar as estratégias de leitura contempladas no MP de língua portuguesa do 7º ano, verificamos que elas não foram abordadas de forma clara para o leitor. Conforme o

aporte teórico utilizado, existe uma sequência para o trabalho com as estratégias de leituras. Estratégias a serem utilizadas antes, durante e após a leitura, conforme pontua Solé (1998), além disso, a estratégia de ativação de conhecimento prévio é fundamental para o trabalho com as demais, conforme pontuam Girotto e Souza (2010) respaldadas em Harvey e Goudvis (2017). No MEE não há essa ordem, contudo, consideramos que o material poderia investir mais no esclarecimento para o professor sobre quais estratégias e habilidades estão implicadas em determinadas ações.

A pesquisa buscou responder, também, se além das orientações contidas no referido Manual, adotado para o 7º ano do Ensino Fundamental, há também explicações e orientações claras e orientadas aos alunos? E, conseqüentemente, contemplar o objetivo específico de analisar as explicações e orientações contidas no material didático especificamente dirigido aos estudantes. No objeto de estudo não há uma explicação clara e exclusiva para os estudantes e nem para o docente. Há, portanto, uma lacuna no material nesse aspecto, pois ele poderia ser mais autoexplicativo para o docente. Se o desejado é que o professor trabalhe para formar leitores mais estratégicos, ele precisa apontar para o professor, em seu Manual, o que são estratégias e quais delas são possíveis, de maneira direta, e remeter o leitor a textos para aprofundar conhecimentos sobre estratégias, no intuito de formar leitores estratégicos. Formar leitores estratégicos requer investimentos em textos na sua íntegra e não fragmentados, como ocorre no MEE, tendo em vista que, segundo o que foi evidenciado no Quadro 1, foram identificados 70,4% de textos apresentados em fragmentos contra 29,6% daqueles dispostos em sua totalidade.

A mediação docente é muito importante nesse processo, pois essa organização não está clara no material para o estudante. Enquanto mediador, o professor deve atuar como facilitador da aprendizagem; para isso, é preciso que durante a leitura ele busque recursos para ativar o conhecimento prévio do estudante e, por conseguinte, levá-lo a fazer conexões, ler nas entrelinhas, fazer questionamentos sobre o texto e também a respeito de assuntos relacionados ao texto, a fim de conectar essas informações com o repertório dos estudantes, e com as demais estratégias de leitura.

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que o trabalho com estratégias de leitura contribui de maneira significativa para o desenvolvimento de leitores mais críticos e reflexivos. Diante disso, é preciso que a mediação docente seja voltada para o trabalho com as estratégias, pois investir em práticas pedagógicas é abrir espaço para que o estudante se posicione diante do texto, fazendo perguntas, projetando imagens mentais, lendo nas entrelinhas, trazendo seus repertórios e construindo novos.

Nessa direção, ficou evidente a importância do trabalho com estratégias de leitura na educação para além do desempenho escolar. É uma prática que contribui para formar sujeitos capazes de ler o mundo com mais profundidade, sensibilidade e consciência, afinal, esse é o papel da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Michele Fernandes; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. **Olhar de professor**, Ponta

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais** – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª ed. Pioner, São Paulo SP, 1999.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, set./dez., 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505> Acesso em: 7 nov. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 nov. 2024.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura: acepções, sentidos e valor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p. 18-31, 2012. DOI: 10.14572/nuances.v21i22.1619. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1619>. Acesso em: 2 mar. 2025.

CARDOSO, Juliana Pena Teixeira; BATISTA, Gustavo Araújo. A pesquisa documental no âmbito das políticas educacionais: conceitos e discussões. **Cadernos da Fucamp**, v. 29, p. 30-43, 2024. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3429-Texto%20do%20Artigo-13704-1-10-20240602.pdf> Acesso em: 2 mar. 2025.

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. **Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.

CERVO, Amado Luiz, BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DA SILVA, Silvio Profirio; DE SOUZA, Francisco Ernandes Braga; CIPRIANO, Luis Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, v. 10, n. 19. Niterói, jan.-jun./2015. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005, p. 177-203.

ESTRATÉGIA. *In*: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 474.

FONSECA, João José Saraiva da. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2022.

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; MENIN, Ana Maria C. S.; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding, engagement, and building knowledge, Grades K-8. 3. ed. Stenhouse Publishers, 2017.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

KARWOSKI, Acir Mario; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Arroio do Meio, RS: Pérola, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 17. ed. Campinas, SP: Pontes, 2022.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**/ Angela Kleiman. – Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 8. reimp. São Paulo: Contexto, 2023.

KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Revista de Educação do Ideau**, v. 10, n. 22, jul./dez., 2015. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

LEITURA. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 474.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356> Acesso em: 21 mar. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013. *E-book*. Capa1. ISBN 978-85-216-2306-9. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-216-2306-9/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

MANUAL. In: HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 502.

MARCUSCH, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MATO GROSSO. PORTARIA Nº 271/2021/GS/SEDUC/MT. Institui Comissão Técnica no âmbito da Secretaria de Estado de Educação para acompanhamento da implantação do Sistema Estruturado de Ensino na rede pública estadual de educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**. 23 de abril de 2021, 2021a. PDF.

MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Estratégias de leitura na educação infantil e mediação docente. **Revista Panorâmica online**, Edição Especial, v. 1, p. 202-219, 2021. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/estrat%C3%A9gias-de-leitura-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-media%C3%A7%C3%A3o-docente>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MOURA, Edilson Dias de. **Maxi**: 7º ano: Ensino Fundamental, anos finais: caderno 1: Língua portuguesa: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2021. (Ensino fundamental 2)

OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa. Leitura de textos multimodais: novas perspectivas. In: Congresso Nacional de Educação, 7, 2020. **Anais** [...]. Maceió, 2020.

PALINSCAR, Aannemarie Sullivan; BROWN, Ann L. Ensino recíproco de atividades de fomento da compreensão e de monitoramento da compreensão. **Cognition and instruction**, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68797>. Acesso em: 29 mar. 2025.

PANICHELLA, Fernanda Callefí. Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**, n. 56, p. 42-59, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204>. Acesso em: 29 mar. 2025.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino de. O conceito de leitura na BNCC do Ensino Fundamental. **Leitura**, Maceió, n. 67, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10954>. Acesso em: 29 mar. 2025.

PINHEIRO, Clemilton Lopes; LIMA, Mateus Parduci Soares; CASSIANO, Héberton Mendes. Texto multimodal e texto plurissemiótico: contornos conceituais. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 18, e180, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/71969>. Acesso em: 29 mar. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf> Acesso em: 29 mar. 2025

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVA, Ana Paula da. Desvendando os mistérios da metodologia científica: navegando pelos caminhos da pesquisa e escrevendo o artigo perfeito. **RECIMA21 -Ciências Exatas e da Terra, Sociais, da Saúde, Humanas e Engenharia/Tecnologia**, v. 5, n. 3, 2024.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, v. 17, n. 31, p. 11-20, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVÉRIO, Fabiana Trindade; PRADO, Thiago. Estratégias de leitura (Ilustrações). **Canva**, 2025.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. trad. Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; MENIN, Ana Maria C. S.; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; ARENA, Dagoberto Buim. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.