

Renata Junqueira de Souza

Cyntia Graziella
Guizelim Simões Giroto

Organizadoras

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA
E FORMAÇÃO DOCENTE:
PROPOSTAS PARA OS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**



Renata Junqueira de Souza
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E
FORMAÇÃO DOCENTE: PROPOSTAS
PARA OS ANOS FINAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**



Leitores Críticos

Angela Maria da Silva Dias
Ângela Modesto Guedes Ferreira
Bárbara Frasson dos Reis
Carla Fernanda Camara
Elisa dos Santos Prado
Jeceli Fazioni Sousa
Luís Fernando Campos d’Arcádia
Maria Teresa de Sousa Fiorio
Tatiane Machado Vasconcelos
Thais Oliveira Kalil Modesto
Wilza Regina Camargo Ribeiro

Projeto Gráfico e Capa

Ricardo Torquato

Revisão ortográfica

Os autores

1a Edição - 2025 - Lavras MG

**Tradução e reprodução proibidos, total ou parcialmente,
conforme lei n. 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Estratégias de leitura e formação docente : propostas para os anos finais do ensino fundamental [livro eletrônico] / [organização] Renata Junqueira de Souza, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. -- 1. ed. -- Presidente Prudente, SP : Editora Educação Literária, 2026.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-82655-00-5

1. Compreensão leitora 2. Leitores - Formação 3. Leitura (Ensino fundamental) 4. Prática de ensino 5. Professores - Formação I. Souza, Renata Junqueira de. II. Giroto, Cyntia Graziella Guizelim Simões.

26-329588.0

CDU - 370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação docente : Educação 370.71
Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
O DESAFIO DA COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS E EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES PAULISTAS Maria Helena Ferrari Gabrielly Doná	11
A LEITURA DO MUNDO POR MEIO DA LITERATURA: ATIVANDO CONHECIMENTOS PRÉVIOS Renata Junqueira de Souza Vânia Maria Castelo Barbosa	31
LENDO E CONVERSANDO COM A OBRA ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS: INFERÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA Érica Cayres Rodrigues Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto	49
DA CONSTELAÇÃO AO IMAGINÁRIO: A POESIA COMO POTÊNCIA IMAGÉTICA E A ESTRATÉGIA DA VISUALIZAÇÃO Marivaldo Omena Batista Yngrid Karolline Mendonça Costa	73
UM DIÁLOGO COM A ESTRATÉGIA CONEXÃO: O QUE EU VEJO, O QUE VIVI, DO QUE ME LEMBRO Vania Kelen Belão Vagula Adriana Jesuino Francisco	97
QUEM FAZ PERGUNTAS AO TEXTO ALARGA A COMPREENSÃO Gisele de Assis Carvalho Cabral Joyce Aparecida da Silva Linard	117

LER E SUMARIZAR COM O LIVRO LITERÁRIO: UMA VIAGEM ESTRATÉGICA PELA TERRA DO NUNCA	143
Estela Aparecida de Souza dos Santos Isabela Delli Colli Zocolaro Turino	
É POSSÍVEL COMPREENDER TEXTOS LITERÁRIOS POR MEIO DA ESTRATÉGIA DE LEITURA “SÍNTESE”?	167
Kilma Cristeane Ferreira Guedes Silvana Ferreira de Souza	
<i>TODOS CONTRA DANTE, DE LUÍS DILL, E AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA: DA ANÁLISE À MEDIAÇÃO DE LEITURA</i>	191
Aline Barbosa de Almeida Cechinel	
AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E O CURRÍCULO PAULISTA: UMA LEITURA DIALÓGICA DO DOCUMENTO OFICIAL	205
Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli Letícia Kondo	
AUTORES	215

APRESENTAÇÃO

É preciso que a leitura seja um ato de amor.
(Paulo Freire)

O mundo em que vivemos é o mundo das relações humanas, portanto, um mundo construído histórica e culturalmente. Nesse caso, o mundo não se define, como um mundo exclusivamente natural ou físico. O mundo é também o das nossas intencionalidades, o mundo da consciência, da demonstração amorosa. É nessa perspectiva que a amorosidade tem um significado ético-estético sobre nossas relações no mundo da vida vivida, no dizer bakhtiniano.

A partir do aprofundamento dos estudos de Freire (1921-1997) sobre o conceito de amorosidade, é inevitável considerar que amar o outro em sua essência é o verbo de ação que possibilita encontrar os caminhos no ato educativo que estabelece a consciência, a autonomia e a mudança das pessoas nas convivências sociais por entre elas estabelecidas.

Desde este ponto de vista, no entendimento da dimensão do conceito de amorosidade reconhece-se a necessidade de uma ação dialógica como fundamento ético do engajar-se na vida, no implicar-se com o outro, diante da possibilidade do 'ser mais' freireano. Tomando a dialogia como princípio, Freire visualizou a sábia emergência da abertura ao outro, pelo diálogo atento e prestativo, como caráter fundamental da emancipação humana. A partir disso, existe uma aliança intrínseca entre amorosidade e diálogo, pois, quando há diálogo, há amorosidade. E se leitura é, em essência, diálogo, é também um ato de amor. Por isso, na ação dialógica da leitura também ficam disponíveis princípios da alteridade a favor da ética humana.

Assim temos amorosidade não entendida como – ou assimilada a – um sentimento 'piegas', mas interpretada como parte do dever emancipatório que transpassa a formação humana tomando a todos nós como produtos e produtores da sociedade eticamente construída. Ocorre que, nesses tempos de reconhecidas crises, as fontes da ética padecem dos ideais individualistas do mundo globalizado. O individualismo é, assim, o fundamento da crise, e poderíamos dizer da crise da leitura, tão denunciada há décadas, mas ainda não erradicada. Até por isso, o contrário da amorosidade, em Freire, é a morte. Daí pensarmos na morte da 'leitura

...existe uma aliança intrínseca entre amorosidade e diálogo, pois, quando há diálogo, há amorosidade. E se leitura é, em essência, diálogo, é também um ato de amor.

genuína' no cotidiano escolar, dos leitores interditados, dos leitores em formação silenciados, cerceados na criação de sua história de leituras e de formação leitora.

São inúmeras as pesquisas nestes últimos 50 anos a denunciar as mazelas educacionais quando falamos de leitura e da formação do leitor, inclusive as nossas investigações iniciadas há mais de 2 décadas – muitas delas financiadas pelos mais sérios órgãos de fomento deste país, como a FAPESP, cujas ações de pesquisa materializadas em capítulos, na composição desta obra, são expressivas dessas constatações e proposições para o devir de uma Educação Literária.

Não sem razão, a amorosidade em leituras, ancorada em Freire – podemos dizer – também é resistência. Há muitas propostas 'ditas revolucionárias', mas que são ilusórias, posto ser ossificadas e mesmo necrófilas para a real transformação do mundo da leitura, são práticas necrófilas da leitura literária, ossificadas em seu fazer de propostas-leitura reificantes, coisificação da leiturização, portanto, são propostas a serviço da desumanização dos potenciais leitores em construção.

Na contramão dessa realidade, buscamos práticas humanizadoras, por isso abraçamos a abordagem do ensino das estratégias de compreensão leitora como amorosidade em forma de resistência, justamente pela interdependência tecida no afeto da escuta e na abertura ao diálogo com o outro; no reconhecimento que o outro tem algo a dizer, e que sua fala, seu projeto de dizer é, igualmente, legítimo às possibilidades de compreensão. Então, como diz a epígrafe, *a leitura é um ato de amor*. Leitura como dialogia, como fruto da relação eu-outro. Leitura como interlocução, como questionamento persistente com o texto-outro que nos chega, por exemplo, pelas linguagens verbo-visuais da literatura infantil; que nos acerca em negociação de sentidos ao lutar com os significados variados; no ativar do nosso conhecimento prévio para inferir mediante as imagens de um livro ilustrado; no mobilizar as conexões do leitor com o texto e seu mundo mais alargado etc.

Freire em outras proposições questiona: "Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?" (p. 75). E poderíamos com ele dizer "Como ser professor de leitura, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos aprendizes do ato de ler com quem me comprometo na leiturização e na literariedade? E ao próprio processo formador da leitura de que sou parte?"

Por isso, este livro também nasce desta perspectiva da amorosidade, desde o fazer da pesquisa mais ampla, ao produzir os materiais dela derivados, ao elaborar e implementar oficinas de leitura para e com os professores da rede pública do estado de São Paulo, contribuindo para formação continuada em serviço. A pesquisa financiada pela FAPESP, intitulada **Estratégias de leitura e formação do professor paulista: para compreender o texto - propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental II**, processo 2022/06941-0, Edital

PROEDUCA-FAPESP, cujo objetivo esteve centrado em analisar como professores da rede paulista têm criado condições para que o estudante leitor compreenda o texto; e oportunizar conhecimentos teórico-metodológicos sobre a compreensão leitora, buscando efetiva contribuição à formação de leitores autônomos e críticos. Neste sentido, a equipe proponente do projeto criou condições para que os professores participantes da pesquisa, vivenciassem a abordagem do ensino das estratégias de leitura através de aulas em curso elaborado pelos integrantes de nossos grupos de Pesquisa - PROLELI - **“Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário”** e PROLEAO - **“Processos de Leitura e Escrita - apropriação e objetivação”**. E, com tal possibilidade, tiveram condições de aprenderem uma metodologia alternativa, esta sim ‘revolucionária’, de compreensão leitora, a fim de terem meios ‘amorosos’ de transformar ou aprimorarem amorosamente suas práticas de leitura em sala de aula.

A obra está organizada em dez capítulos, escritos pelos membros dos grupos de pesquisa, e seguem as estratégias metacognitivas de compreensão leitora, ou seja, cada capítulo versa sobre uma das sete estratégias abordadas e discutidas durante as formações com os professores dos anos finais do município de Assis.

O capítulo inaugural **O desafio da compreensão leitora: um estudo sobre estratégias e educação literária na perspectiva de educadores paulistas** tem como objetivo expor o que são as estratégias, explorando como elas podem ser abordadas em diferentes contextos de leitura. Para tanto, Ferrari e Doná afirmam que a falta de orientação e prática das estratégias de leitura podem levar a dificuldades na compreensão textual, comprometendo não apenas o desempenho escolar, mas também a formação crítica e reflexiva dos alunos. Na sequência, evidenciam a importância dos educadores e gestores escolares repensarem suas abordagens de ensino, integrando meios promotores da utilização consciente e assertiva das estratégias de leitura, na busca de uma educação mais completa e significativa.

No segundo capítulo intitulado **A leitura do mundo por meio da literatura: ativando o conhecimento prévio** as autoras afirmam que a leitura literária possibilita ao leitor ampliar seus conhecimentos e suas experiências a partir das vivências apresentadas no texto. Elas conceituam **conhecimento prévio**; analisam as concepções de leitura e os procedimentos adotados por professores do Ensino Fundamental anos finais; e sugerem práticas de leitura literária que contemplem o conhecimento prévio.

Na sequência, Érica Rodrigues e Cyntia Giroto com base nas estratégias metacognitivas apresentadas por Giroto e Souza (2010), destacam a **inferência** que possibilita ao professor criar situações de leitura permitindo conectar as informações explícitas no texto aos conhecimentos prévios do leitor, mobilizando as experiências, identificando pistas e promovendo deduções que enriquecem a

compreensão. Para explorar a inferência sugerem e explicam práticas de leitura literária a partir dos círculos de leitura.

No quarto capítulo, **Da constelação ao imaginário: a poesia como potência imagética e a estratégia da visualização nos anos finais do Ensino Fundamental**, os autores evidenciam as contribuições da experiência com o texto poético em sala de aula, atrelado ao ensino da estratégia de leitura **visualização**. A poesia é apresentada como um texto possível de ser levado para sala de aula e as práticas com a estratégia de visualização mostram um caminho, que não se limita a um procedimento metodológico de compreensão textual, mas se configura como um convite à fruição estética e à coautoria no processo de significação do texto poético.

O que eu vejo, o que vivi, do que me lembro escrito por Vagula e Francisco tratam do uso das estratégias de **conexão** *texto-texto*, *texto-leitor* e *texto-mundo*, buscando possibilidades para ampliar a compreensão leitora. As autoras apresentam cada um dos tipos de *conexão* e como eles podem agregar à elaboração de sentidos. Por fim, discutem possibilidades para o ensino das conexões, trazendo proposituras didáticas com livros literários disponíveis nas escolas paulistas.

O sexto capítulo escrito por Cabral e Linard tem como objetivo possibilitar reflexões acerca do ensino e uso da estratégia de leitura **perguntas ao texto**. As autoras apresentam várias narrativas e mostram como é possível se utilizar da estratégia de leitura perguntas ao texto a partir dos paratextos: título, ilustração da primeira capa, autor, ilustrador, editora, e etc. Por fim, evidenciam o papel dos professores de compartilhar seus conhecimentos seja com outros docentes, seja com os estudantes para facilitar o ensino e a compreensão textual.

Em **Ler e sumarizar com o livro literário: uma viagem estratégica pela Terra do Nunca** as autoras iniciam afirmando que ler é uma atividade complexa de atribuição de sentidos nos diferentes atos sociais produzidos. O objetivo do artigo está centrado na organização de uma proposta prática de ensino da estratégia de leitura de **sumarização** por meio da obra *Peter Pan* de J. M. Barry. A escolha de *Peter Pan* pode motivar a leitura e o envolvimento dos estudantes e possibilitar ao professor ampliar os significados do texto, enquanto os alunos aprendem como usar a sumarização no processo de compreensão do texto literário.

Na sequência, Guedes e Souza questionam o leitor em **É possível compreender textos literários por meio da estratégia de leitura “síntese”?** e respondem que sim. Com o objetivo de propor práticas para confirmar a compreensão de textos literários, por meio da **síntese**. As autoras apresentam, com base nos estudos da metacognição, sugestões de atividades pós-leitura para o ensino da síntese, ressaltando que cada professor poderá ajustá-las, considerando o perfil das suas turmas e a disponibilidade dos materiais e recursos didáticos disponíveis no seu contexto escolar.

Com as sete estratégias de leitura definidas e demonstradas através de práticas escolares possíveis para alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental o nono capítulo escrito por Aline Almeida Chechinel traz a obra *Todos contra Dante* de Luís Dill para evidenciar que as estratégias não acontecem de maneira compartimentalizada, fragmentada. O leitor, no ato de ler, mobiliza todas as estratégias juntas, não dividindo ou segmentando uma da outra.

Assim, o capítulo **Todos contra Dante, de Luís Dill, e as estratégias de compreensão leitora: da análise à mediação de leitura** tem como objetivo pontuar como as estratégias de compreensão leitora podem promover diferentes maneiras de fruir uma obra literária. Quando o professor leva em consideração a formação do repertório de leitura do leitor, seu contexto de produção e de mediação de leitura. O objeto em questão trata-se do romance juvenil *Todos Contra Dante* (2008), de Luís Dill, obra lida por todos os envolvidos na pesquisa financiada pela Fapesp. Portanto, a experiência com *Todos contra Dante* foi construída junto aos(as) professores(as) do Ensino Fundamental – anos finais – da rede de ensino de Assis (SP) e pontua que a reflexão do que ensinamos e aprendemos durante a investigação é mais uma engrenagem que busca compreender como o fenômeno literário tem se manifestado em contexto educacional, repensando a abordagem do texto literário contemporâneo a partir da compreensão leitora no que concerne à metacognição.

Por fim, no último capítulo Tortorelli e Kondo estabelecem um diálogo final acerca do encontro dialógico entre as estratégias de leitura e as propostas presentes no Currículo Paulista de Língua Portuguesa (2019). A partir das vozes dos professores participantes da investigação, obtidas por meio de respostas aos questionários elaborados pela equipe pesquisadora, as autoras buscam estabelecer um diálogo entre as práticas pedagógicas dos professores e a proposta de leitura presente no documento oficial Currículo Paulista de Língua Portuguesa. À guisa da conclusão, as autoras afirmam:

Uma vez que reconhecemos os caminhos para a descoberta de leituras significativas e ensinamos aos alunos as estratégias para alcançar camadas mais profundas do texto, a “descoberta pelo prazer em ler” torna-se uma atividade metacognitiva a ser desenvolvida nas práticas de leitura. Ao se trabalhar com as estratégias de leitura que são a um só tempo cognitivas e metacognitivas, há a contribuição efetiva para a formação do leitor de maneira integral, pois oportuniza-se o contato com as formas mais profundas de diálogo entre autor-leitor-texto.

Por fim, após a apresentação da estrutura da obra, retomamos o fato de que a noção de amorosidade, ainda que subsumida ao corpo dos enunciados de Antonio

Candido, da literatura como uma força humanizadora, capaz de confirmar e desenvolver a humanidade do homem, argumentando que o acesso à literatura é um direito humano básico, fala-nos, pois, do contributo para a formação do indivíduo ao ampliar sua compreensão do mundo, das relações sociais e de si mesmo. Ou, da amorosidade contida nos enunciados de Bartolomeu Campos de Queiroz no movimento “Manifesto por um Brasil Literário” como uma questão de fundo que presume o entendimento de que a leitura literária torna-se um meio de liberdade e transformação, de que a Educação Literária é um caminho crucial e colaborativo para a construção de um país mais justo e sensível, e que adquire, junto de Freire, a qualidade de uma ética universal do respeito, do compromisso, da dignidade, da afetividade, na urdidura entre o conhecimento – os saberes científicos e das humanidades – e as práticas sociais e escolares de leitura com respeito à dignidade da vida em todas as suas expressões. Daí entendermos que a *amorosidade na leitura*, além de um *dever-ser* emancipatório da condição humana, é um direito de todos e de todas, do mundo mesmo em que vivemos.

O que tentamos abordar com esta apresentação-reflexão não pode ser compreendida como uma abordagem técnica que leva à leitura como amorosidade pelas estratégias de leitura, mas como o reconhecimento de que esse conceito, articulado ao ensino das estratégias de leitura, compõe um caminho para a leiturição e forja, dialogicamente, a condição humana para o *ser mais*. A amorosidade em leituras é, sobretudo, um compromisso com o outro, com o de mais humano, que habita o admirável e complexo universo da literatura. Boa leitura!

Dos platôs marilienses e das montanhas mineiras, aos 28 de julho de 2025.

Pensando pelos periscópios de Freire, Bahktin, Candido.

Renata Junqueira de Souza

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

O DESAFIO DA COMPREENSÃO LEITORA: UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS E EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DE EDUCADORES PAULISTAS

Maria Helena Ferrari
Gabrielly Doná

Este capítulo tem como objetivo refletir e apresentar um panorama geral sobre as estratégias de leitura como alternativa metodológica para o trabalho docente com educação literária, explorando como elas podem ser abordadas em diferentes contextos de leitura.



Considerações iniciais

João e Maria estão lendo um livro literário juntos e, enquanto leem, começam a discutir sobre a história.

João: Olha, Maria! O elefante da história é gigante, e deve ser muito bravo por conta de seu tamanho! Eu estou imaginando ele tão grande que quase não cabe na página.

Maria: Não sei... Eu imagino ele como um elefante calmo e tranquilo, com uma pele toda brilhante conforme ele se move.

João: Mas não fala nada sobre a pele ser brilhante... Só diz que ele é muito grande! Acho que a parte mais importante é o tamanho dele mesmo.

Ana: Ah, eu não sei... Eu imagino que o fato mais interessante da história é que ele deve ser calmo e elegante, independente de seu tamanho. Talvez ele seja como o gigante da história *O caminho da floresta*, que parecia enorme, mas era só a forma como ele via o mundo em seu entorno.

João: Hum... interessante... Eu estava pensando nele como o animal da história *O Grande Elefante*, que também era bem grande, mas não era tranquilo. Ele assustava todo mundo!

Ana: Eu nunca li *O Grande Elefante*. Estamos tendo pensamentos diferentes sobre a mesma história.

Neste momento, a professora Ana, entra na biblioteca e ouve a conversa.

Professora Ana: Oi, João, oi, Maria! Observei que vocês estão com muitas ideias sobre o elefante do livro. Mas é justamente isso que o torna muito interessante, pois vocês têm duas visões diferentes da mesma história, mas ambas estão corretas! Não há certo ou errado, mas diferentes formas de interpretá-la. Podemos pensar nas diferentes estratégias de leitura que vocês estão usando, se lembram da aula que tivemos sobre elas?

Maria: Ah, é verdade! Então nesse momento nós estamos estabelecendo diferentes *estratégias de leitura*?

Apesar da formação robusta da equipe escolar — que inclui professores, articuladores de leitura, diretores e coordenadores pedagógicos com anos de experiência, graduação e aprovação em concursos públicos — e da centralidade da **leitura** em seu processo formativo, a prática pedagógica muitas vezes se distancia do ideal. A expectativa de que esses profissionais se tornem leitores proficientes e, por consequência, promotores de uma leitura significativa, contrasta com a realidade em que a leitura é frequentemente reduzida a um simples **processo de decifração**. Este estudo, a partir da perspectiva de educadores paulistas, aprofunda-se nesse desafio, analisando as **estratégias de compreensão leitora** e as nuances do **letramento literário** que ainda precisam ser consolidadas na sala de aula.

É nesse contexto que nos debruçaremos neste manuscrito, com o intuito de suscitar nos mediadores de leitura o trabalho com a leitura como questão interacional, que possui uma história individual ou coletiva, que estabelece relações de poder e, além disso, que constrói leitores proficientes à luz dos seus objetivos. Consideramos, a partir dos estudos enquanto pesquisadoras, que a leitura é uma habilidade fundamental no processo educacional, sendo um dos principais meios pelos quais os alunos acessam e constroem conhecimento.

No entanto, a ausência de adoção de estratégias de leitura sistemáticas no contexto escolar tem se mostrado uma lacuna significativa no desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes. Na cena narrada na introdução, João e Maria estão conversando sobre *O Grande elefante*, mas em determinado momento percebem que não estão falando sobre o mesmo elefante, a professora percebe, intervém na situação, porém, muitas vezes, isso acontece em momentos em que os professores ou mediadores de leitura não estão por perto para intervir, mediar, ou explorar o caso.

Por isso, defendemos, a partir de Girotto e Souza (2010), que a leitura não deve ser vista apenas como um ato mecânico, mas como um processo metacognitivo, que envolve a interação entre o leitor e o texto. Trazemos para nossas reflexões a ênfase que Solé (1998) dá à importância da conscientização sobre as estratégias de leitura, pois permitem ao aluno compreender e interpretar de forma mais eficaz o que lê. Segundo as palavras da autora, estratégias de leitura são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 1998, p. 69-70).

A falta de orientação e prática dessas estratégias pode levar a dificuldades na compreensão textual, comprometendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação crítica e reflexiva dos alunos. Diante disso, é imperativo que educadores e gestores escolares repensem suas abordagens de ensino, integrando métodos que promovam o uso consciente e eficaz das estratégias de leitura, garantindo, assim, uma educação mais completa e significativa. Para isso, organizamos, a seguir, dois momentos. Primeiro, apresentaremos as contribuições de pesquisadores renomados sobre o conceito de estratégias de leitura, bem como os benefícios de colocá-las em prática, mediante a objetivação de cada uma delas a serem tratadas em diferentes capítulos nesta obra.

No segundo momento, aprofundaremos a análise por meio do resultado de uma pesquisa qualitativa, que investiga a percepção de 11 educadores participantes do projeto *Estratégias de leitura e formação do professor paulista: para compreender o texto propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental Anos Finais (FAPESP/PROEDUCA - Processo 2022/06941-0)*. Nossa análise foca em quatro questões específicas que buscam compreender o conhecimento desses educadores sobre estratégias de leitura, tanto antes quanto depois da formação. Além disso, investigamos a experiência de compartilhar e aplicar essa formação com seus pares, trazendo uma perspectiva valiosa sobre a eficácia de programas de desenvolvimento profissional contínuo.

Para ressaltar a importância de se estudar as estratégias de leitura, a discussão teórica está baseada em Girotto e Souza (2011), quando constatam que os profes-

sores precisam estudar e ter experiências com essa nova abordagem, para poderem implementar de forma adequada a proposta em sala de aula, uma vez que, por serem pouco utilizadas no cotidiano do professor, as estratégias de leitura, muitas vezes, não foram desenvolvidas da forma mais adequada possível pelos docentes.

Sob as lentes teóricas

Desde bebês a contação de histórias faz parte do ser humano de forma implícita e não menos importante. Ao passo que nascemos, nossos pais, parentes próximos, cuidadores, nos contam histórias fictícias e, até mesmo, um pouco de suas próprias histórias de vida. No período escolar, as crianças que têm maior contato com narrativas apresentam mais facilidade para se concentrar e emitir opiniões quando instigadas. Acontece que, na escola, o professor ou professor articulador de leitura, principalmente o professor de língua portuguesa, são os principais responsáveis pelo trabalho com a leitura. E quem é esse sujeito que trabalha com leitura? Ele lê? O que ele lê? Como ele lê? Qual foi a trajetória da leitura no seu processo de formação? Todos esses questionamentos são importantes, pois verificaremos neste capítulo a visão de professores que estão nas escolas sobre as estratégias de leitura por meio de suas respostas.

Consideramos que as estratégias de leitura, enquanto processo de ler, precisam ser explicitamente reconhecidas pelo leitor, até porque podem ter conhecimento das habilidades que precisam manter, reforçar, ampliar ou desenvolver para serem leitores autônomos. Há vários pesquisadores nacionais e internacionais que investigam a efetividade do trabalho com as estratégias de leitura, como Michael Pressley (2002), um dos principais pesquisadores na área de estratégias de leitura e compreensão textual. O autor enfatiza que a leitura compreensiva não acontece automaticamente, mas sim através do uso **consciente e ativo de estratégias** por parte do leitor. Assim, Pressley nos chama a atenção para algumas abordagens como a de que a leitura eficiente depende de estratégias. Leitores proficientes usam estratégias múltiplas, como realizar previsões, inferências, monitorar a compreensão e resumir informações.

Outro aspecto importante defendido pelo autor é que o ensino explícito de estratégias é essencial. Professores devem modelar e ensinar as estratégias de forma direta, mostrando como usá-las na sala de aula. Pois, segundo ele, a prática leva à internalização, os leitores a partir da prática são capazes de monitorar sua compreensão e ajustar as estratégias se necessário. As estratégias trazidas por Pressley para conhecimento são: conhecimento prévio, conexão, visualização, questionamento, inferência, sumarização e síntese. As definições para cada tipo de estratégia serão tratadas em outros capítulos dessa obra.

A pesquisadora estadunidense Gretchen Owocki (2003), referência em alfabetização e compreensão leitora, defende que a leitura é um **processo estratégico**, e não uma ação automática. Para ela, o uso de estratégias não é algo que os alunos dominam sozinhos, mas uma habilidade que precisa ser ensinada de forma explícita e intencional.

Uma das principais contribuições de Owocki é a ideia da **modelagem**. Os professores devem demonstrar e “pensar em voz alta” o uso das estratégias durante a leitura. Por exemplo, ao ler um texto para a turma, o professor pode parar e dizer: “Hmm, essa palavra ‘colossal’ me faz pensar em algo muito grande. Acho que ela significa enorme. Vocês já viram algo ‘colossal’ antes?”. Com isso, ele não apenas define a palavra, mas ensina como usar o contexto e o conhecimento prévio para fazer inferências.

Além da modelagem, Owocki enfatiza o papel da **interação social e da mediação** na construção de significados. A leitura deve ser um ato de diálogo. O professor, como mediador, deve fazer perguntas constantes e reflexivas, incentivando os alunos a discutirem o texto e a conectarem o que leem com suas próprias experiências. Isso ajuda os alunos a se tornarem leitores mais ativos e autônomos, capazes de construir seus próprios significados a partir do que leem.

Ainda no contexto educacional norte-americano, pesquisadores como Harvey e Goudvis (2008), apresentam em seus estudos sobre a compreensão leitora, especialmente que é essencial a consciência sobre os processos mentais do leitor, pois as autoras consideram a leitura como um processo ativo, no qual leitores devem interagir com o texto, questionar e construir significado. O ensino de estratégias também é defendido por considerarem que modelando-as, mediadores de leitura oferecem aos alunos a oportunidade de vivenciá-las. As autoras destacam o uso de estratégias metacognitivas, sendo elas: conhecimento prévio, inferência, visualizações, perguntas ao texto, sumarização e síntese.

Outra pesquisadora importante que trata do tema em questão neste capítulo é Isabel Solé, pesquisadora espanhola. Para ela, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; nesse processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura (Solé, 1998). Assim, a autora conceitua as estratégias como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 1998, p. 69-70).

Nesse sentido, observamos sob o ponto de vista de Solé (1998) a formação do mediador de leitura. Para ela, é preciso ensinar estratégias de compreensão de texto na escola, por meio de um ensino sistematizado e elaborado por um profissional da educação, isto é, pelo professor. Adicionamos que no contexto das escolas públicas brasileiras, além da formação, há a ausência ou carência de acer-

vo bibliográfico para o trabalho com a leitura proposta por Solé (1989). A autora ainda nos apresenta que os educadores precisam atentar-se para o trabalho com:

1 Compreensão do texto em si

- elaborar resumo;
- identificação de ideia principal;
- estabelecimento de objetivo de leitura;
- levantamento de hipóteses e previsão;

2 Compreensão para além do texto

- inferência;
- formulação de perguntas;
- esquemas ou procedimentos por um leitor, para obter, avaliar e servir-se de uma informação no texto.

Solé nos convida a refletir que a produção social mais abrangente como a relação de poder e tentativas de minimizá-las não são consideradas no contexto escolar. Para ela, os estudos voltados para a área social pouco têm se preocupado com as questões cognitivas que envolvem o ato de ler. A autora nos questiona: o ensino de leitura baseado somente em estratégias de leitura ou apenas em questões sociais garantem a formação do leitor proficiente, capaz de compreender amplamente e questionar textos que lê?

Portanto, para Solé (1998), o leitor proficiente é aquele que consegue formular hipóteses de leitura de forma independente, utilizando seu conhecimento prévio como os elementos formais do texto. A leitura passa a ter a função de validar, invalidar ou ajustar essas hipóteses, permitindo uma construção singular do significado da narrativa. Desse modo, o leitor não é um mero receptor de informações, mas sim um sujeito que interage com o texto para compreender e interpretar o que lê.

Já no Brasil, Rildo Cosson defende o uso de estratégias de leitura para desenvolver o letramento literário, ajudando os leitores a interagirem de forma mais crítica e reflexiva com os textos. Em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (Cosson, 2006), ele propõe um modelo de mediação da leitura baseado em três etapas principais:

- 1 Pré-leitura** – Momento de preparação e ativação de conhecimentos prévios. O leitor é incentivado a prever o conteúdo do texto, relacioná-lo com sua experiência e criar expectativas sobre a leitura.
- 2 Leitura** – Fase em que o leitor entra em contato direto com o texto. Aqui, são usadas estratégias como inferência, identificação de sentidos implícitos e análise da estrutura textual.

- 3 Pós-leitura** – Reflexão sobre o que foi lido. O leitor pode relacionar o texto com outros conhecimentos, expressar sua opinião e até criar novas produções baseadas na leitura.

Cosson (2006) enfatiza que essas estratégias são fundamentais para formar leitores críticos e autônomos, principalmente no ensino de literatura. Ele também destaca a importância do professor como mediador no processo de letramento literário, pois é necessário que os docentes ou articuladores de leitura considerem o esforço de transposição de estratégias pensadas no processo de formação do leitor. Ele também alerta que há um risco quando a técnica é usada descontextualizada, como se fosse uma mera habilidade a ser incorporada à rotina escolar da aprendizagem da leitura, vista como uma lista de checagem da compreensão leitora. Por isso, conhecer e apropriar-se com planejamento das estratégias, do ambiente, da bibliografia, dos alunos, é fundamental para o resultado que se espera na aprendizagem dos leitores.

Passaremos, neste momento, a tratar das contribuições da pesquisadora brasileira Angela Kleiman (2007) sobre o ato de ler. Para ela, esse ato envolve processos cognitivos múltiplos. A leitura é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, contudo sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não há compreensão. Na perspectiva de Kleiman lemos para:

- 1 obter uma informação precisa;
- 2 seguir instruções;
- 3 obter informação de caráter geral;
- 4 aprender;
- 5 revisar o que escreveu;
- 6 comunicar um texto ao auditório;
- 7 praticar leitura em voz alta;
- 8 verificar o que aprendeu; ou
- 9 por prazer.

Na concepção da pesquisadora é necessário que professores ativem o conhecimento prévio dos alunos, pois a partir dessas informações é que eles terão condições de planejar suas mediações de leitura; atualizar o repertório dos estudantes; incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema. Ainda, para Kleiman (2007), além da ativação do repertório relacionado ao assunto, ao texto e à condição sociocultural do momento da produção textual, é preciso o estabelecimento de objetivos claros para a leitura. Os diferentes níveis de conhecimento prévio podem interferir positiva ou negativamente na compreensão. A professora que mediu a conversa sobre *O grande elefante* no início da história conseguiu influenciar de

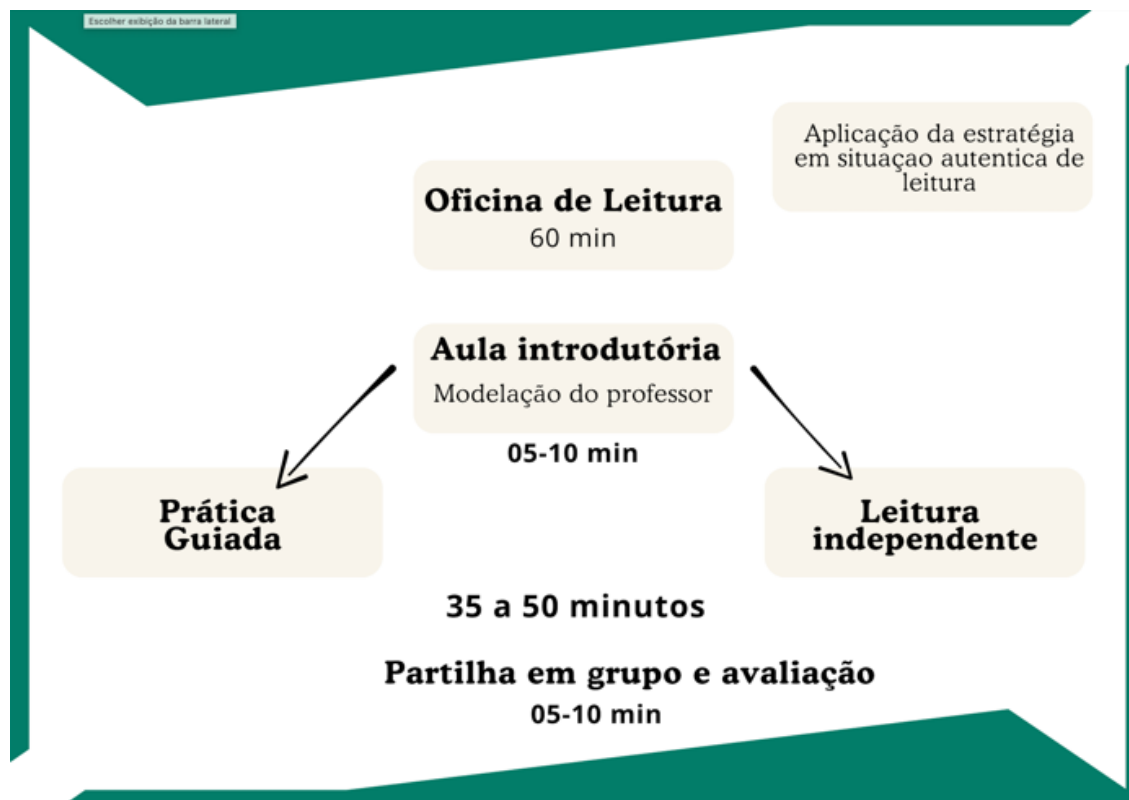
forma positiva o ponto de vista de João e Maria respeitando o posicionamento de ambos. A sua abordagem perante a conversa dos alunos foi relevante no processo de compreensão da história.

Assim, em momentos de leitura em sala de aula, é interessante que o professor diferencie com seus alunos a leitura literária voltada para fruição e o deleite daquela literatura como pretexto para realização de atividades escolares, com utilização de fragmentos do texto. Kleiman (2007, p. 33) afirma que a forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos da leitura. A leitura na sala de aula para Kleiman (2007, p. 30) deve contemplar atividades de leitura não generalizadas e confusas, pois essas, na maioria das vezes se constituem apenas-como desculpas para cópias, resumos e tarefas escolares, sendo assim não instigantes, nem motivadoras.

Ainda no contexto de pesquisas brasileiras, as pesquisadoras Girotto e Souza (2010 p. 108), afirmam que trabalhar com estratégias de leitura permite ao leitor ampliar, modificar os processos mentais de conhecimento, bem como compreender um texto. Para elas, o conhecimento prévio é considerado a estratégia guarda-chuva, pois todo leitor ativa o conhecimento que já possui em relação ao que está sendo lido. Ela subsidia o uso de todas as outras estratégias. Torna-se, portanto, evidente o papel social da leitura, que acaba se relacionando aos processos cognitivos do leitor na elaboração da compreensão textual.

Quando pensamos no trabalho com as estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), devemos considerar o esquema de aula – oficina de leitura – a fim de garantir situações autênticas de aprendizagem com o intuito de aplicá-las direcionado pelos seguintes momentos propostos no quadro 01.

Quadro 01: Oficina de leitura



Fonte: Adaptação das autoras a partir de Girotto e Souza (2010).

Os participantes do projeto de pesquisa citado anteriormente puderam vivenciar vários momentos de Oficinas de leitura na formação direcionada a eles. Todavia, mais do que lhes fornecer estratégias, foi preciso também permitir que, no contexto de sala de aula, o professor possibilitasse ao aluno movimentos para conhecer como um texto funciona, como unidade de significação. Ao saber como o texto funciona, o aluno-leitor poderá ler não apenas como o professor lê, mas também descobrir “o processo da leitura em aberto, podendo se construir como sujeito de sua leitura” (Orlandi, 2003: 203).

Para finalizar a apresentação do panorama sobre as estratégias de leitura, Souza, Vagula, Girotto (2024) afirmam que elas podem ser utilizadas na leitura de qualquer gênero textual e que, por mais que estejam conectadas entre si, o leitor pode utilizar várias ao mesmo tempo para atribuir sentidos. Ao escolher o texto que será trabalhado, o docente tem a liberdade para escolher qual(is) estratégia(s) será(ão) o foco da aula. Quando o professor delimita a abordagem a uma ou algumas delas, pode aprofundar-se mais na(s) escolhida(s).

Dessa forma, podemos falar de quatro aspectos essenciais na práxis do professor de leitura literária:

(1) definir a estratégia e precisar a sua utilidade – um primeiro aspecto deve ser, indiscutivelmente, a definição da estratégia em estudo, seguida da explicação da sua utilidade para a compreensão de um texto/obra literária, uma vez que se o aluno percebe por que razão determinada estratégia é utilizada passa a valorizá-la, contribuindo para o seu uso no decorrer de seu processo de aprendizagem;

(2) tornar o processo transparente – aspecto fundamental, pois o ensino de uma estratégia de leitura, segundo essa abordagem, pressupõe a explicitação verbal daquilo que se passa na mente de um leitor durante o ato de ler. Trabalham-se aqui processos cognitivos que não são diretamente observados, em virtude de que o papel do professor, mediador de leitura literária, assume primordial relevância, pois ele, um leitor experiente, como modelo, pode ilustrar a estratégia utilizada, tornando transparente o processo cognitivo;

(3) interagir com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia – devem ser reservados momentos em que se procura levar o aluno a dominar a estratégia ensinada, fornecendo ainda ajuda, no entanto, já numa tentativa de diminuir gradualmente o auxílio dado, com vistas à autonomia. Para isso o professor discute com os alunos a estratégia, não só explicitando o modo de utilização da mesma, mas apontando as inadequações de um mau uso da estratégia eleita, incidindo, portanto, a ação na justificação do erro, e não apenas ao referendá-lo;

(4) assegurar a aplicação da estratégia – no prosseguir dos aspectos salientados, o que serve como consolidação das aprendizagens. Resulta em um dos momentos finais do ensino explícito da compreensão, sobretudo, porque incide já na sensibilização do aluno para a necessidade de utilizar as estratégias aprendidas nas suas leituras pessoais.

Após o sobrevoos em estudos sobre as estratégias de leitura, abarcando a sua importância, o seu uso, as suas vertentes e as suas motivações, passaremos, então, à análise das respostas dos participantes da pesquisa PROEDUCA, que, conforme assinalado anteriormente, abrangem quatro questões relacionadas a essa temática. Dessa forma, passemos agora para a próxima parte do capítulo.

O que dizem os professores

Nesta segunda etapa iremos analisar as respostas dos participantes da pesquisa em relação às questões que envolvem as estratégias de leitura. Inicialmente, mediante o processo de autoavaliação do projeto de pesquisa, destacamos a questão 08, a saber: O que as aulas do PROEDUCA acrescentaram para as discussões literárias de seus alunos e com seus pares em momentos antes da leitura? Como você se desenvolve atualmente nesse momento?

Uma das respostas nos chamou atenção: “As estratégias de leitura são conhecidas pela equipe, mas estavam um pouco esquecidas ou suprimidas das aulas, as aulas do

PROEDUCA reiteraram a importância de colocá-las em prática em todas as séries/anos”. Essa afirmativa nos faz refletir sobre a importância da formação continuada, em que, muitas vezes, as práticas pedagógicas se tornam automáticas e não se reflete mais em cada ação de forma intencional, inclusive envolvendo as estratégias de leitura.

Outra questão que iremos abordar na análise, de forma mais abrangente, é a 26. Nela deseja-se levantar os conhecimentos dos participantes sobre as estratégias de compreensão leitora. Abaixo expusemos as respostas no quadro 01.

Quadro 1: O que você sabia sobre estratégias de compreensão leitora?

1	Já conhecia o livro Estratégias de Leitura, de Isabel Solé, por meio de formações oferecidas pela Seduc, mas ter a oportunidade de revisitar alguns conceitos e compartilhar experiências com outros professores foi muito produtivo. Durante o planejamento das aulas o movimento antes, durante e depois da leitura já era algo consolidado. Com o PROEDUCA surgiram novas possibilidades, outros referenciais teóricos, outras estratégias como forma de explorar a compreensão leitora enriquecendo ainda mais as minhas aulas.
2	Já havia feito vários estudos e leituras sobre compreensão leitora. Para mim estratégias de compreensão são atividades de decodificação; reconhecimento (significados lexicais) e uso intencional das palavras; construção de hipóteses; conexão das hipóteses com o texto; derivar do texto e dos conhecimentos prévios do leitor as ideias que dão sentido; fazer comparações; inter-relacionar as ideias.
3	Sabia muito por cima, mas não tinha detalhes do percurso.
4	Estava familiarizada com o antes, durante e depois da leitura.
5	Eu já havia lido a respeito, mas nunca havia tido essa formação mais direcionada, voltada para a prática dessas estratégias. Nem tudo o que aprendi nessas formações eu já conhecia, por exemplo, sobre as conexões. Achei muito importante ter esse discernimento na hora de indicar e desenvolver o processo de leitura de um texto com os alunos.
6	Possuía um conhecimento prévio relacionado ao trabalho com o material didático do estado e as habilidades da BNCC e currículo paulista. No entanto, o conceito de estratégias de leitura na forma como apresentado durante as formações foi algo novo.
7	A leitura é uma prática de produção de sentido operada por um sujeito a partir da sua interação com um texto. Quando lemos, nós processamos os signos que conseguimos reconhecer nos textos de forma a colaborarmos com a produção dos seus sentidos.
8	Já conhecia as estratégias de leitura, tanto pela obra de Isabel Solé, mas também pelo trabalho da Profª Renata Junqueira.
9	Inferência, fazer perguntas para que eles reflitam sobre, predição, conexões, com o mundo e outras histórias. Exemplo: perguntei aos alunos sobre o livro de Clara, eles falaram que se parece com chapeuzinho vermelho, a mãe pede para levar algo e no caminho ela pensa em coisas que a mesma disse antes de sair, para prestar atenção no caminho, não sujar a roupa...
10	Parte da equipe associava a compreensão leitora apenas com a interpretação textual e não com a visão diferenciada que deve ser dada ao aluno. Como identificar e aplicar práticas texto-leitor, texto-texto e texto-mundo.
11	No decorrer dos meus anos de magistério, já realizei cursos sobre estratégias de leitura e toda vez que as revisito novas visões se abrem para confirmar a extrema importância de compreender bem o que está diante de nossos olhos.

Fonte: Dados do PROEDUCA, 2024.

Ao analisarmos os apontamentos dos respondentes, observamos que a maioria tinha um certo conhecimento prévio em relação às estratégias de leitura, tanto envolvendo a teoria de Solé (1998) quanto de Girotto e Souza (2010). Ainda, houve um participante que explicou o que seria a inferência, em específico, e outro que citou os momentos propostos por Solé (1998).

Alguns não explicitaram o que sabiam sobre as estratégias em si, nem se já as conheciam, mas fizeram uma reflexão sobre o que é a leitura e como ela se configura e, em outro trecho, o que a sua equipe entende ser a compreensão leitora.

Algo que nos chamou a atenção foi a resposta do respondente número 2, especialmente onde é dito que “estratégias de compreensão são atividades de decodificação e de reconhecimento (significados lexicais)[...]”. De fato, esses elementos são fundamentais para a leitura, principalmente no começo do processo de alfabetização, mas, ao tratá-los como estratégias de compreensão, há o risco de reduzir a compreensão leitora a uma etapa inicial e mecânica, sendo que ela é um processo muito mais complexo. A decodificação das palavras e o reconhecimento dos significados lexicais são etapas importantes, mas não são suficientes para uma compreensão aprofundada do que é lido.

A partir dos dados analisados, chegamos à conclusão de que estratégias de compreensão leitora são conhecidas pela maioria dos participantes, inclusive em formações oferecidas pela própria secretaria de educação. Isso corrobora algo que acreditamos, que confere às estratégias de leitura fonte inesgotável de pesquisas e novas formulações, a partir de cada realidade leitora.

A seguir, analisamos as respostas da questão 30, no Quadro 2, para entender como os participantes da pesquisa percebem o engajamento dos professores. Nosso foco é a **replicabilidade**, ou seja, a capacidade dos professores de internalizar as estratégias de leitura e aplicá-las de forma consistente em suas aulas, levando-as além das formações e para o cotidiano da escola.

Quadro 2 - Como você percebe o engajamento desses professores para compreender as estratégias de leitura e utilizá-las?

1	Em nossa escola temos uma ação permanente de trabalho com a leitura, uma vez que todos os professores, de todas as áreas iniciam suas aulas com uma leitura inicial. O gênero escolhido fica a critério do professor. O objetivo desse momento é trazer uma leitura literária para ser compartilhada com os alunos. Percebe-se que a maioria, principalmente os docentes de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Arte são os que mais utilizam as estratégias de compreensão leitora, sobretudo, os momentos antes e durante a leitura. As estratégias do momento depois da leitura, como a sumarização e a síntese, foram exploradas de uma forma mais elementar devido à falta de tempo por conta das atuais demandas exigidas pela Seduc, em relação ao uso e monitoramento das plataformas digitais. O tempo ficou muito reduzido para desenvolver todas as estratégias de leitura de maneira satisfatória, seguindo todos os procedimentos que vimos durante as formações.
2	Foi muito positiva. Percebi tentativas, busca de esclarecimentos, parcerias e boas práticas de leitura na escola.
3	Ficaram interessados, levantaram dúvidas, testaram em suas aulas...
4	No desdobramento, participaram ativamente, assim, espero que reproduzam em suas aulas, em especial, professores das disciplinas de arte e educação física que também desenvolvem a leitura em seus currículos.
5	Percebo pelo engajamento dos professores nas formações, pela participação deles com seus compartilhamentos de experiências de leitura. Eles falam, expõem suas apreciações do texto.
6	Todos os professores mostraram-se participativos e abertos aos conceitos apresentados. Um destaque foi indicar que as demandas pedagógicas da escola, centrada no conteúdo de slides, por vezes, impedem a atividade de leitura.
7	As professoras utilizaram as estratégias para melhorar a qualidade de suas aulas, em algumas turmas surtiram resultados que por elas foram relatados, como em um 6º ano por exemplo, após a leitura de "Clara e o homem na janela", de Maria Teresa Andrueto, os alunos fizeram inferências a outras obras e alguns se identificaram com o homem solitário.
8	Nos acompanhamentos de sala de aula, tenho oportunidade de presenciar os momentos de leitura, e em todos eles, há sempre algumas estratégias que sempre são privilegiadas.
9	Eles participam e discutem.
10	Os professores mostraram interesse na formação e compreenderam os objetivos. Porém, o tempo em sala de aula e cobranças diárias atrapalham o engajamento para utilizá-las em sala de aula.
11	Apesar de toda correria do dia a dia, os professores participaram das formações com bastante engajamento e dedicação. Contribuindo com trocas de experiências, aplicando-as na sala de aula, principalmente nas aulas que envolvem as leituras da plataforma LEIA SÃO PAULO.

Fonte: Dados do PROEDUCA, 2024.

A análise dos relatos dos participantes revelou o **engajamento dos docentes** na implementação de estratégias de leitura. Contudo, observou-se uma **elevada demanda imposta aos professores**, resultando em **sobrecarga de trabalho** que impacta suas demais responsabilidades. Apesar desses desafios inerentes à rotina docente, os participantes expressaram motivação para integrar as práticas de estratégias de leitura em suas atividades em sala de aula.

O primeiro respondente apontou que o trabalho com a leitura é uma ação recorrente em sua escola, em que todos os docentes iniciam suas aulas com uma leitura inicial. Entretanto, é válido ressaltar que realizar uma leitura não quer dizer que ela será feita de modo planejado, ou então que o livro passará por um momento criterioso de escolha. O que é visto de forma corriqueira é o professor escolher um livro sem ter realizado uma leitura prévia para conhecer a qualidade do livro, por exemplo. Mas, certamente, essa não é a realidade de todos. O participante 1 ainda relatou que as estratégias geralmente mobilizadas no momento depois da leitura - a sumarização e a síntese -, foram abordadas de maneira mais simples devido à escassez de tempo em razão das demandas atuais.

A próxima questão que selecionamos foi a 37, descrita no quadro 03, sendo requerido compreender se os participantes conseguiram perceber melhora na compreensão leitora por parte dos jovens que participaram de suas aulas com as estratégias e, em caso afirmativo, quais foram os indícios de melhora percebidos.

Quadro 3 - Você conseguiu perceber melhora na compreensão leitora por parte dos jovens que participaram de suas aulas com as estratégias? Se sim, qual(is) indício(s) de melhoria percebeu? Descreva.

1	Sim, muitos alunos participam de Clubes Juvenis, parte das metodologias do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral - PEI.; como a leitura inicial é uma ação realizada na escola em todas as disciplinas, os alunos que atuam como presidentes dos clubes acabam levando essa atividade para os momentos de interação com seus pares. As sessões dos clubes são abertas com uma leitura inicial, momento em que os alunos realizam alguns procedimentos de leitura que aprenderam nas aulas, entre eles a ativação de conhecimentos prévios, algo que está bem consolidado pelos estudantes. Outro indício de que os jovens estão se apropriando de algumas estratégias de leitura, encontra-se nos momentos de devolutivas das avaliações, para escolher determinada resposta a um item, muitos buscam “pistas” no texto, fazem algumas conexões entre texto, gênero, esfera de circulação, demonstrando conhecer algumas estratégias de compreensão leitora.
2	Na nossa escola, coordenada por mim, já desenvolvia um projeto de leitura, usando as estratégias. Com o curso, esse trabalho foi reforçado e expandido para outras disciplinas e áreas, além da Língua Portuguesa. O resultado é notado num processo de evolução da fluência e da compreensão leitora como um todo, resultando numa evolução na aprendizagem de todos os nossos alunos. Temos muitas evidências positivas.
3	Sim, eles próprios demonstraram interesse em imediatamente fazer as sumarizações das leituras, bem como identificar quando é ou não necessário o grifo.
4	Ainda que careçam de mais momentos de formação do leitor, alguns indícios de evolução podiam ser observados, pois a turma, de modo geral, está apresentando maior facilidade para fazer inferências, a realizarem a leitura colaborativa, e compartilharem suas leituras pessoais (título e um breve entendimento do livro).
5	Sim. Consegui perceber melhoras na compreensão leitora, porque os alunos já escolhem os livros com toda essa pré-leitura textual (capa, autor, título, sinopse).
6	Penso que o trabalho com o romance de Luís Dill (Todos contra D@nte) mostrou-se muito produtivo com a prática das etapas de pré-leitura, perguntas ao autor e etc.

7	Sim, foi positivo, vale destacar que é um processo contínuo, pois ao formar leitores competentes, foi ativado seu conhecimento, e assim os alunos com dificuldades em entender o texto; por exemplo nas aulas do LEIA SP, realizaram inferências para interpretar o texto e a identificar e esclarecer o que não entendiam.
8	Como trabalhei as poesias concretas de Arnaldo Antunes, consegui mobilizar a compreensão para os poemas, gênero pouco trabalhado nos materiais pedagógicos digitais da Secretaria da Educação. Foi possível perceber, nas turmas de nonos anos um pouco mais de ousadia nas interpretações dos poemas trabalhados. Na leitura de outros gêneros, os avanços são pequenos, mas são perceptíveis, mobilizo muito a oralidade, nos momentos de leitura compartilhada e instigo até os mais tímidos a tentarem responder. Quando a leitura é conduzida pelo professor, os estudantes demonstram melhor compreensão, já no momento de leitura autônoma, nem sempre, ainda é forte a cultura da “desistência do texto”.
9	Sim. O interesse dos alunos.
10	Sim. Se sentiram mais à vontade para falar sobre as leituras realizadas em sala, mesmo tendo receio de errar. Possibilitou opinar em relação às escolhas de obras da sala de leitura e pela plataforma LEIA SÃO PAULO.
11	A aplicação das estratégias de leitura contribuiu bastante, permitindo-lhes interpretar textos com mais clareza, identificando as ideias principais, fazendo conexões entre os conteúdos e refletindo criticamente sobre o que leem.

Fonte: Dados do PROEDUCA, 2024.

Além de ensinar as estratégias de compreensão leitora para os docentes participantes, uma questão muito importante para nós é, de fato, os alunos colocarem em prática o seu uso, ou seja, que as estratégias façam parte do cotidiano escolar. Esse feito pode ser observado nas colocações dos participantes, em que é relatada a ativação de conhecimentos prévios em momentos de leitura conjunta, em um clube juvenil. Além dessa, outras estratégias foram mencionadas pelo participante 1, como a conexão e a inferência, quando cita a busca por “pistas” no texto.

O participante número 4 relata boas evoluções, entretanto, afirma que os alunos carecem de mais momentos de formação. Esse fato é relevante, uma vez que, para se tornar um leitor proficiente, é necessário um processo de estudos para que as estratégias façam parte da rotina leitora, acontecendo de maneira intencional. Esse é um processo que não se finda rapidamente, pois o aprender estratégias de leitura evolui com a própria fluência e autonomia do leitor. Assim como é destacado pelo participante 7, “é um processo contínuo”.

Essa ideia se corrobora ao observarmos o relato do respondente 8, em que quando é feita a leitura autônoma pelos alunos, nem sempre demonstram uma boa compreensão, afirmando que ainda é presente a cultura da “desistência do texto”. Esses momentos de desânimo e sensação de ser incapaz surgem no leitor, geralmente, quando está no processo de se formar um leitor autônomo, as estratégias estão presentes para ajudá-lo a compreender melhor o que lê. Entretanto, um relato animador do mesmo participante foi ao pontuar que trabalhou poema com

seus alunos, a partir das estratégias de leitura, havendo “um pouco mais de ousadia nas interpretações dos textos.

Ressaltamos agora as experiências do participante 11, que foram muito positivas. Disse que o uso das estratégias, além de permitir interpretar textos de forma mais clara e de identificar as suas ideias principais, possibilita fazer conexões entre os conteúdos e refletir criticamente sobre o que os alunos leem.

Por fim, selecionamos a questão 38, representada no quadro 04, que buscava compreender se os professores, tanto eles quanto os que eles formaram, conseguiram efetivar o ensino das estratégias e incorporá-las em seus planejamentos, levando em consideração as novas demandas deste ano em relação ao material digital do Estado.

Quadro 4 - Os professores (você e aqueles que formou), a partir das novas demandas deste ano em relação ao material digital do Estado, conseguiram efetivar o ensino das estratégias, incorporando-a em seus planejamentos?

1	Sim, percebe-se em conversas com os pares que é necessário fazer uma curadoria dos materiais digitais. Em quase todos os slides há textos para serem trabalhados, muitas vezes é feita uma edição desse material, a fim de complementar com as estratégias de leitura, nem sempre isso é possível, mas há um grande esforço por parte da equipe para que isso aconteça.
2	Sim, as estratégias são usadas mesmo que o material digital não proponha. Mas há indícios dessas estratégias que podem ser ampliadas pelo professor. O principal desafio é a necessidade de cumprir as atividades do MD dentro de um prazo literalmente cronometrado, impedindo, por muitas vezes, a ampliação, além do fator tempo na preparação da aula. Mas, independente dos desafios, a nossa escola tem caminhado para que seja feito esse movimento.
3	Ainda não tivemos tempo hábil, a formação foi feita recentemente.
4	Não houve registro de resposta
5	O trabalho com o material digital vem sendo implementado por meio das formações da EFAPE, do Multiplica. Porém, os professores que participaram dessas formações do Proeduca têm toda uma experiência de abordagem da leitura, que otimiza ainda mais seu trabalho com os textos.
6	Algumas estratégias foram incorporadas em minha prática docente durante o trabalho com a plataforma LEIA SÃO PAULO, porém de modo limitado diante dessas exigências da mesma.
7	Sim, na medida do possível com os novos desafios e demandas, fomos utilizando as estratégias, reportando aos slides também para que houvesse uma melhor compreensão leitora aos nossos alunos. Dificuldade de utilizar soluções tecnológicas (alunos e professores), mas essa questão não nos limita a trabalhar com a nossa proposta, junto ao aluno.
8	As aulas dos materiais digitais sofreram alguns ajustes e já apresentam gêneros textuais variados, entre eles alguns multissemióticos, muitos não literários e alguns literários. A organização do material, sugere alguns movimentos de estratégias de leitura, porém sempre com um tempo muito menor do que o necessário, dessa forma nas aulas acompanhadas, tenho percebido sempre um aprofundamento maior desses momentos de pré-leitura, durante a leitura e pós leitura, pelas professoras. Facilidades: As professoras de Língua Portuguesa da minha escola, já gostam e acreditam nas estratégias de leitura. Contamos também com o apoio da Professora da Sala de Leitura e com alunos monitores para “propagar” os trabalhos com leituras literárias. Dificuldades: Nem sempre o material impresso do estudante traz o texto do material digital. Leitura somente pela TV faz com que o aluno perca o foco no momento da leitura.

9	Não tivemos dificuldades, por trabalharmos juntos.
10	Sim. Facilita a organização em adotar estratégias prévias de leitura. Já a dificuldade está relacionada ao tempo hábil de prazos estipulados pelo Estado, o que não possibilita realizar de forma mais aprofundada a leitura de textos literários de boa qualidade.
11	Apesar das novas demandas do material digital do Estado foi possível incorporar as estratégias durante as aulas dependendo do gênero apresentado nos slides. Os momentos nos quais as estratégias tiveram maior aplicabilidade foram nas aulas de leitura na plataforma LEIA SÃO PAULO, espaço destinado a trabalhar a habilidade leitora do aluno.

Fonte: Dados do PROEDUCA, 2024.

Assim como visto no Quadro 2, os professores se mostraram interessados em implementar as estratégias de leitura em suas aulas, entretanto, as diversas demandas que fazem parte de seu dia a dia não favorecem um trabalho cuidadoso envolvendo as estratégias de leitura com os alunos.

Outro ponto a ser ressaltado é em relação à competência dos professores que participaram das formações do Proeduca, pois o respondente 5 afirmou que elas têm experiência com leitura, o que potencializa ainda mais a eficiência do seu trabalho com os textos.

Já o participante 8 indica que a organização do material digital sugere alguns momentos que contêm as estratégias de leitura. Entretanto, por mais que estejam presentes, é relatado justamente a falta de tempo para conseguir fazer a organização. Mesmo assim, nas aulas, há um aprofundamento por parte das professoras dos momentos de antes, durante e pós leitura. Nesse mesmo sentido, é ainda relatado que “os momentos nos quais as estratégias tiveram maior aplicabilidade foram nas aulas de leitura na plataforma LEIA SÃO PAULO, espaço destinado a trabalhar a habilidade leitora do aluno” (respondente 11).

Após os levantamentos feitos até aqui, passamos agora para as considerações finais.

Considerações finais

A presente investigação reforça a premissa de que a formação do leitor proficiente transcende a mera decifração de códigos linguísticos, uma interpretação que, por vezes, tem limitado as abordagens pedagógicas. O estudo evidenciou que, embora a decodificação e o reconhecimento lexical sejam componentes fundamentais, especialmente nas etapas iniciais do processo de alfabetização, sua redução à totalidade da compreensão leitora configura uma lacuna significativa. Tal perspectiva mecanicista desconsidera a complexidade do ato de ler, concebido como um processo metacognitivo e interativo entre o leitor e o texto.

A partir da análise dos dados da pesquisa PROEDUCA, constatou-se que, apesar de um conhecimento prévio sobre as estratégias de leitura por parte da maioria dos docentes, a sua aplicação sistemática e intencional ainda enfrenta desafios. Os relatos dos participantes apontam para a importância da formação continuada, que reitera a relevância de colocar as estratégias em prática em todas as séries e anos. No entanto, a sobrecarga de trabalho e as demandas institucionais foram identificadas como fatores que limitam a implementação plena das estratégias.

A pesquisa corrobora a necessidade imperativa de que educadores e gestores escolares repensem suas abordagens de ensino, integrando métodos que promovam o uso consciente e eficaz das estratégias de leitura, garantindo uma educação mais integral e significativa.

A aplicação das estratégias demonstrou melhorias na compreensão leitora dos alunos, manifestadas pela ativação de conhecimentos prévios, estabelecimento de conexões e inferências, e um maior engajamento com as obras. Contudo, a necessidade de mais momentos de formação para os alunos e a persistência da “cultura da desistência do texto” em leituras autônomas evidenciam que a formação de um leitor proficiente é um processo contínuo e demanda um esforço persistente.

Em suma, a transição de uma concepção de leitura restrita à decifração para uma abordagem que privilegia as estratégias de compreensão e o letramento literário é fundamental para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos. Tal movimento requer um compromisso contínuo com a formação docente, a provisão de recursos adequados e a criação de ambientes que instiguem a interação profunda e significativa com o texto, permitindo que o aluno-leitor se construa como sujeito de sua própria leitura.

REFERÊNCIAS

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <http://www.ual.br/alabe>. Acesso em: 15 dez. 2024.

GIROTTTO, C. G. G. S.; KONDO, L. Caminhos dialógicos na educação de jovens e adultos: repensando a leitura e literatura. In: MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). **Educação de jovens, adultos e idosos**: questões teóricas, implicações práticas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024 p. 334.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that works**. Teaching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007. 340 p.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

OWOCKI, G. **Comprehension – Strategic. Instruction for K-3 Students**. Portsmouth: Hernemann, 2003.

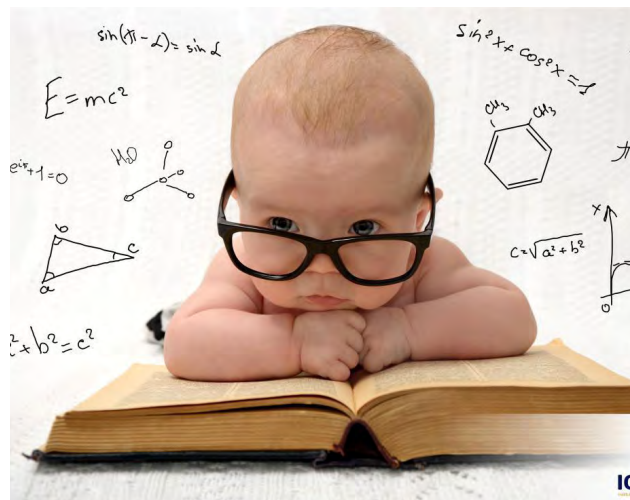
PRESSLEY, M. **Reading instruction that works**: the case for balanced teaching. New York: Gilford, 2002.

SOUZA, R. J. de.; VAGULA, V. K. B.; GIROTTTO, C. G. G. S. Educacional literária e práticas pedagógicas na escola da infância [livro eletrônico]. In: SANTOS, A. R. de J.; FRANCO, S. A. P. (org.). **Estratégias de leitura**: entender para compreender. Londrina, PR: CdeA Campos Editora, 2024. p. 159.

A LEITURA DO MUNDO POR MEIO DA LITERATURA: ATIVANDO CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Renata Junqueira de Souza
Vânia Maria Castelo Barbosa

Este capítulo tem por objetivo apresentar conceitos sobre o conhecimento prévio; analisar as concepções de leitura e os procedimentos adotados por professores do Ensino Fundamental – Anos Finais – da rede de ensino de Assis (SP), no que concerne ao acionamento do conhecimento prévio antes da leitura literária; na sequência sugerimos práticas de leitura literária que contemplam o conhecimento prévio.



Considerações iniciais

Atualmente, como professora visitante da UNIFAL-MG, tenho colegas que não são da minha área de atuação. Formamos um grupo no WhatsApp chamado “Quarteto Fantástico”, pois somos 4 docentes, eu sou a única da área da Educação. Neste sentido, para levantar a questão sobre ativar conhecimentos prévios trago um episódio que aconteceu neste grupo.

Importante dizer que sou a única mulher e que os outros são 3 professores: Dalmo é da engenharia florestal, Jessie é educador físico e Marcel é biomédico, especialista em parasitologia. Claro que você, leitor, já pode imaginar que, sendo a única figura feminina neste grupo, sou eu que muitas vezes trago assuntos que provavelmente eles pouco entendem e, várias vezes, também o contrário, outras conversas eu não consigo acompanhar. Relato aqui um diálogo entre Jessie (J) e Marcel (M):

M – Oi gente, bom dia! Tenho uma pergunta, onde vocês consultam o Citescore? De artigos?

J – Citescore não sei, mas uso muito o Publons. Index do Google Scholar e Scopus.

M – É que o PPGCB usa JCR ou Citescore.

J – São as métricas mais usadas.

M – É que busquei, assim no Google mesmo, algumas revistas que publico e, segundo o Google, o Citescore é bem maior.

Você leitor, entendeu alguma coisa? Mesmo que a gente tente ativar os conhecimentos prévios que temos, muitos elementos nesse diálogo são quase que incompreensíveis. Então, inicialmente, a primeira coisa que compreendo é a palavra artigo; entendo, pelos jogos de futebol americano que meu marido assiste na tevê, que “score” significa pontuação. O que acontece comigo na tentativa de compreender esta conversa? Vou ativando meus conhecimentos anteriores.

Então, o diálogo entre os dois professores, a partir da palavra artigo e pontuação, começa a fazer sentido. Meu amigo Marcel estava nos perguntando que revistas têm pontuação maior. Jessie cita alguns indicadores como Index, Scopus e JCR, entre outros.

Possivelmente um sujeito que não seja da área, eu sou, mas tive dificuldade de compreender o diálogo, não chegará nessa compreensão final. Por isso, muitas vezes, nós professores precisamos ofertar os significados de palavras para nossos alunos para que eles consigam inicialmente ativar tal conhecimento. Outra questão que me vem à mente é que nós docentes temos que selecionar os textos que utilizaremos em sala de aula, para que o aluno tenha motivação para entrar no texto. Afinal, a primeira coisa que buscamos no texto é algo que nos relacione a ele. Dessa maneira, vamos querer lê-lo.

Na sequência, nossa intenção é aprofundar esta discussão, definindo conhecimento prévio e orientando práticas para a sala de aula, que podem auxiliar professores nesta tarefa tão importante e imprescindível para a compreensão de textos.

Conhecimentos prévios: conexões entre vida e literatura na escola

A educação literária vivenciada na escola pode ser um importante meio de partilha de experiências culturais entre crianças e jovens. Esses conhecimentos partilhados, na concepção de Michèle Petit (2019), superam a visão limitada de que a leitura literária serviria “apenas” para formar leitores (argumento que por si só, a nosso ver, seria suficiente para justificar a prática da leitura literária na escola).

De acordo com Petit (2019, p. 13), “o que está em jogo é, principalmente, que essa educação, essas experiências estimulam aqueles e aquelas que se beneficiaram delas durante toda a vida, mesmo que tenham esquecido a maior parte do que descobriram ou vivenciaram”. Os conhecimentos e as experiências adquiridas por meio da literatura podem “compor e preservar todo um outro espaço para celebrar a brincadeira, as partilhas poéticas, a curiosidade, o pensamento, a exploração de si e daquilo que nos rodeia, [mantendo] viva uma porção de liberdade, de sonho, de inesperado” (Petit, 2019, p. 13). Desse modo, proporcionar vivências de leitura literária não se limita a um momento de decodificação ou deleite do texto, mas promove a leitura de mundo, a formação humana, cultural e crítica de cada pessoa envolvida nesse processo.

Nessa perspectiva, o acionamento e a ativação de conhecimentos prévios dos alunos antes da leitura literária contribuem para que conexões importantes entre a vida e a literatura sejam feitas antes, durante e após a realização dessa atividade, ultrapassando os limites da escola ou dos livros. Todas as nossas ações cotidianas requerem uma conexão e reflexão sobre o que já foi vivido, ainda que de forma inconsciente.

Diante do exposto, antes de definirmos conhecimento prévio, é importante saber que na década de 80,

psicólogos cognitivos utilizavam o termo “teoria dos esquemas” para explicar como nossas experiências prévias, conhecimentos, emoções e entendimentos têm um efeito majoritário sobre o que e como aprendemos (Anderson e Pearson 1984). Nosso esquema – a soma total do nosso conhecimento prévio e experiência – é o que cada um de nós traz para a leitura. Quando nós aplicamos nosso conhecimento prévio enquanto lemos, nós guiamos nossos alunos a fazer conexões entre suas expe-

riências, seus conhecimentos sobre o mundo, e o texto que leem (Harvey; Goudvis, 2007, p. 43, tradução própria).

Dessa forma, conhecimento prévio é a informação e a compreensão que uma pessoa possui antes de aprender novas informações. Pode vir da educação formal, de experiências pessoais ou influências culturais. Refere-se às informações e habilidades que esse sujeito já possui; representa todo o conhecimento que ele traz para uma nova experiência de aprendizagem que pode ser utilizado para dar sentido ao texto e ao novo conhecimento que está sendo construído.

O conhecimento prévio, portanto, é a base para novos aprendizados. Sua ativação e ampliação podem ajudar os alunos a estabelecerem conexões entre o aprendizado novo e o antigo, e auxilia também no desenvolvimento daquilo que já se sabe e na compreensão de um conhecimento novo. Os professores, quando conhecem o que seus alunos já sabem sobre determinado assunto, são capazes de avaliar o conhecimento dos estudantes, tornando suas aulas mais eficazes, pois ensinam a partir do que os alunos já conhecem e, neste sentido, as aulas são mais interessantes e motivadoras.

Ainda podemos dizer que os estudantes constroem o conhecimento prévio através da experiência e da prática. À medida que o conhecimento prévio se acumula, eles podem criar mais conexões entre conceitos e desenvolver esquemas cognitivos mais variados.

Kleiman (2016) pondera que o conhecimento prévio é formado por três níveis de conhecimentos: o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo, que permitem ao leitor construir o sentido do texto e interagir com ele.

O conhecimento linguístico é aquele que os falantes nativos de uma língua possuem. Este saber abrange, segundo Kleiman (2016), desde o conhecimento sobre a pronúncia da língua, perpassando pela noção acerca do vocabulário e das regras gramaticais desta, até o conhecimento quanto ao uso da língua.

Já o conhecimento textual está relacionado ao texto, pois, quanto mais conhecimento um leitor possui sobre um determinado documento escrito, sobre suas estruturas textuais e os tipos de textos (narração, descrição, argumentação) com os quais mantém contato, maior será sua compreensão.

Por último, Kleiman (2016) cita o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico, que pode ser adquirido formalmente e/ou informalmente. Essa aprendizagem é relevante para a leitura do texto e deve ser ativada ao iniciarmos o ato de ler, caso contrário, ocorrerá a incompreensão porque o leitor não estará familiarizado com o assunto ao qual o documento escrito se refere.

A junção destes conhecimentos, linguístico, textual e de mundo, forma os conhecimentos prévios, também chamados de bagagem cultural. No entanto,

para a compreensão de um texto, é necessário que professores e alunos possam ativar tais conhecimentos para que eles façam sentido na busca da compreensão.

Do acesso à ativação do conhecimento prévio

Fazer com que os alunos “se fixem” no seu conhecimento ou compreensão prévios de um tópico ou competência é uma prática comum entre os professores como forma de envolver os estudantes na aprendizagem e de verificar o que os alunos já sabem e, portanto, o que precisa ser aprendido.

Este pequeno ajuste analisa a diferença entre “acessar” o conhecimento prévio e “ativá-lo”. A primeira ação proporciona uma oportunidade de pensar sobre o que já sabem antes de ocorrer uma nova aprendizagem, enquanto a outra torna o conhecimento prévio “operativo” à medida que põe em movimento uma nova aprendizagem. Embora o acesso ao conhecimento prévio proporcione aos alunos uma maneira de inserir ou abordar novos conhecimentos, a ativação leva consigo o conhecimento anterior e se torna parte de seu novo aprendizado.

Quando ativamos o conhecimento prévio, pedimos aos estudantes que revisem e reflitam sobre as formas como o seu conhecimento existente se conecta ou acrescenta ao que estão aprendendo, e, até mesmo, que identifiquem o que gostariam ou precisam saber para desenvolver ainda mais o seu conhecimento.

Gostamos de pensar no conhecimento prévio que é ativado como a linha de uma agulha, costurando o tecido da aula ou Unidade de Estudo, juntando tudo para criar algo novo. Quanto mais conhecimento prévio for integrado ao novo conhecimento, melhor será a qualidade do que está sendo criado e aprendido.

É claro que também há lugar para preencher lacunas no conhecimento prévio através da antecipação. Fornecer conhecimentos básicos importantes ou revisar estratégias ou habilidades criam uma base sólida para o aprendizado. Ao trabalhar com conhecimento prévio ativado, a antecipação pode fortalecer ainda mais o aprendizado.

Assim, falamos em maneiras para que tal ativação aconteça. A mais comum trata-se de um gráfico organizador elaborado e preenchido no início do ensino de um tópico ou unidade. O professor faz uma pergunta aberta e pede para que seus alunos trabalhem individualmente ou em pequenos grupos (3 ou 4) para preencher um quadro com 3 colunas – o que sabem, o que pensam que sabem e o que precisam descobrir.

Depois do preenchimento, é interessante manter o gráfico visível ao longo da(s) aula(s) e reservar um tempo para que, ao longo das explicações, do conhecimento sendo construído e ampliado, os alunos editem e adicionem colunas (riscando anotações sobre “necessidade de descobrir” quando encontrarem algo

que precisavam, acrescentando novas perguntas ou destacando conhecimentos confirmados, etc.).

Existem várias maneiras de ativar os conhecimentos que os estudantes já têm, mas, antes de trazer exemplos com livros disponíveis nas bibliotecas escolares das escolas estaduais do Estado de São Paulo, interessa-nos saber se os docentes do município de Assis ativam os conhecimentos de seus alunos e como o fazem.

Leitura e conhecimentos prévios entre docentes de Assis (SP)

No que diz respeito à formação de leitores e de professores, consideramos que a concepção de leitura adotada pelo educador define o percurso da leitura na sala de aula, qualquer que seja o gênero a ser lido; e essa concepção é um fator relevante para que a atividade de leitura seja bem sucedida no contexto escolar. O êxito dessa prática depende ainda das estratégias de leitura adotadas pelo docente, apesar de haver outros fatores que podem dificultar a leitura em sala de aula.

Os professores da cidade de Assis/SP (67 profissionais) que responderam as questões do projeto de pesquisa “Estratégias de leitura e formação do professor paulista: para compreender o texto – propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental II” (PROEDUCA/FAPESP), na primeira fase do diagnóstico, preencheram um questionário, que indagava sobre leitura e compreensão textual, relacionado à atuação docente no Ensino Fundamental – Anos Finais. Dentre as questões propostas, destacamos discutir aquelas que estabelecem uma reflexão crítica sobre a concepção de leitura e os conhecimentos prévios.

Ao falarem a respeito da concepção de leitura que tinham, 5 participantes deixaram em branco e as demais respostas (62) variaram em níveis de complexidade e aprofundamento teórico. Dentre as várias devolutivas elaboradas, uma pareceu-nos bem fundamentada, conforme a concepção de leitura defendida por estudiosas como Kleiman (2004), Koch e Elias (2006), Solé (1998), Giroto e Souza (2010). Para o respondente desta questão, “a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.” (PROEDUCA/FAPESP, 2024). Identificamos aqui que o professor compreende a importância de ativar o conhecimento prévio dos alunos e de propor uma leitura interativa, em que o leitor faz parte do processo de construção dos sentidos do texto a ser lido e estudado.

Outras respostas aproximaram-se da ideia interacionista, confirmando a concepção de leitura defendida neste estudo e endossada pelas pesquisadoras

acima mencionadas. No entanto, algumas devolutivas nos levaram a supor que, para alguns profissionais da educação que participaram desse momento inicial da pesquisa, ainda havia dúvidas sobre a concepção de leitura, o que talvez pudesse impactar nas abordagens que se faz do texto lido em sala, como, por exemplo, o literário. De acordo com Koch e Elias (2006), a concepção de leitura decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que seja adotada. Ao assumir uma perspectiva interacionista da língua, o professor poderá trazer práticas pedagógicas que envolvam os estudantes antes, durante e após a leitura.

Aos participantes da pesquisa, foi feita ainda a pergunta: "Você sente seus alunos motivados para lerem?". Dos 67 respondentes, 01 (1,5%) deixou em "branco"; 34 (50,7%) disseram "sim" e 32 (47,8%) responderam "não". Esses números revelam-nos que há um índice muito alto de alunos que não estão motivados para a leitura na sala de aula, ou seja, para aquilo que é proposto pelo docente. Embora a palavra "sentir" no enunciado seja vaga, pois é difícil saber o que pensam os alunos ou até mesmo, como elaborar práticas que os motivem a ler, as respostas que sugeriram alunos desmotivados direcionam nossa compreensão a supor que alguma inadequação metodológica, no que se refere à abordagem da leitura na escola, deva estar ocorrendo. Para Solé (1998), a atividade de leitura só deve ser iniciada quando os alunos estiverem motivados para ela, quando houver um sentido claro para realizá-la. Conforme essa estudiosa,

para encontrar sentido no que devemos fazer - neste caso, ler - *a criança tem de saber o que deve fazer* - conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação -, *sentir que é capaz de fazê-lo* - pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa - e *achar interessante* o que se propõe que ela faça (Solé, 1998, p. 91).

Mas por que saber se os alunos se sentem motivados a ler é importante? Porque a motivação é uma das chaves para formar leitores que compreendam o texto e na sequência atinjam a autonomia de serem leitores.

Ao motivar os jovens a lerem, os professores ativam operações cognitivas que permitem ao leitor adquirir conhecimentos, desfrutar de experiências estéticas, realizar tarefas e participar de contextos sociais. Como, então, motivar jovens, muitas vezes tão desinteressados a pegar um livro, folheá-lo e querer iniciar sua leitura?

A curiosidade, enquanto desejo de aprender sobre um assunto é uma boa dica para docentes, que podem iniciar a divulgação de um enredo indagando leitores e os deixando sedentos para saberem os próximos passos da narrativa.

O envolvimento estético também está atrelado ao prazer de vivenciar um texto literário, bem como desafiar os jovens a quererem aprender ideias mais complexas a partir do texto. Outro tipo de motivação é o reconhecimento, tão necessário nos dias atuais, quando o leitor se vê desafiado a conseguir algo e, ao fazê-lo, o professor recompensa o aluno com palavras entusiasmadas que demonstram o sucesso alcançado.

Incluimos diferentes tipos de motivação específica à leitura, em particular a noção de satisfação estética. Também distinguimos diferentes tipos de motivação para a leitura, refletindo o fato de os jovens fazerem grande parte da sua leitura na escola, onde geralmente o trabalho é avaliado e as notas e o reconhecimento tornam-se relevantes e, muitas vezes, necessários.

Nossas propostas de motivações para a leitura incluem também as sociais, essenciais para a leitura, uma vez que os alunos leem em grupos durante o ensino e partilham textos em muitas situações sociais. Se ler com o outro, compartilhando um texto, é importante e pode motivar, crer que podemos ter sucesso no ato de ler é indispensável para que jovens se tornem leitores ativos.

As motivações para a leitura podem ser mais intrínsecas (curiosidade, envolvimento estético, desafio, social, autoeficácia) e aumentarão à medida que o aluno se tornar um leitor mais ativo. Por outro lado, as motivações extrínsecas (conformidade, notas, reconhecimento) diminuirão em força à medida que os alunos se tornarem leitores mais ativos, pois este é um momento que o jovem se sente mais seguro e autônomo. Os professores, ao compreenderem que motivar é a chave para a entrada do aluno no mundo da leitura, serão mais assertivos.

Tão importante quanto a motivação é que o leitor tenha repertório para poder compreender o texto que irá ler. Isso significa que quanto mais leituras, vivências e experiências ele tiver, mais fácil será iniciar a leitura. Falamos então em ativar conhecimentos prévios, que, de acordo com Kleiman (2016), é necessário para que haja uma compreensão do texto. “É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (Kleiman, 2016, p. 15). Promover a conexão entre esses diversos níveis de conhecimentos favorece um processo interativo, inerente à leitura, o que pode suscitar o engajamento do leitor e a compreensão textual.

No que se refere aos conhecimentos prévios, foi perguntado aos participantes da pesquisa o seguinte: “antes de pedir a leitura de um texto, você procura criar algum mote inicial como meio de engajamento para o ato de ler?”. Do total de 67 participantes, 63 (94%) responderam “Sim”; “Não”, 3 pessoas (4,5%); e 1 em branco (1,5%). Percebemos que a maioria dos professores respondentes (94%) afirmou acionar os conhecimentos prévios antes da leitura. Para estes que deram uma res-

posta positiva, foi acrescentada mais uma pergunta: “se sim, o que?”. As respostas obtidas foram no sentido de que faziam perguntas sobre a temática, estabelecendo relações com os conhecimentos prévios dos alunos; chamavam a atenção para a capa do livro, o autor, ilustrador, no caso do texto literário; ou descreviam a estrutura do gênero que seria lido (PROEDUCA/FAPESP, 2024).

A maior parte dos respondentes afirma que estimulam seus alunos a acionarem uma ou mais formas de conhecimentos prévios antes da leitura do texto literário, estratégia que, muitas vezes, motiva os alunos a participarem da leitura. Entretanto, para 50,7% dos entrevistados, os alunos estão motivados para a leitura, em oposição a 47,8% que considera não haver empolgação para ler, e 1,5% não responder à pergunta. Desse modo, como poderíamos contribuir para motivar os alunos a lerem a partir da ativação dos conhecimentos prévios? Inicialmente, a contribuição passa pela formação de professores e depois pela partilha de conhecimentos e de práticas que podem ser replicadas, adaptadas em contextos diversos.

Nesse sentido, a primeira fase de diagnóstico foi seguida da realização da segunda etapa da pesquisa - a formação de professores da Educação Básica - da qual participaram 11 educadores que atuariam posteriormente como multiplicadores do conhecimento adquirido, em suas respectivas escolas. Posterior a isso, um novo questionário foi aplicado. Como resultado final desta formação, obtivemos respostas positivas de todo o processo de estudo e, dentre as respostas apresentadas às perguntas feitas, destacamos aquelas que se relacionam diretamente com os conhecimentos prévios.

Cinco perguntas sobre atividades de pré-leitura foram feitas aos 11 professores participantes dessa segunda etapa da pesquisa e todos responderam positivamente (100% responderam “sim”). As questões foram as seguintes: “Você estabelece objetivos para a leitura dos alunos?; Você relaciona o texto com o autor, trazendo uma explicação aos alunos?; Você articula o texto com outros do mesmo gênero, definindo-o e mostrando sua estrutura, dando exemplos para os alunos?; Você analisa a capa e/ou as orelhas antes de ler um livro ou abordá-lo com os alunos?; Você mostra aos alunos o título e o sumário do livro, tentando fazer com que eles prevejam o assunto, conteúdo ou abordagem do texto?” (PROEDUCA/FAPESP, 2024).

Essas devolutivas sugerem que os professores estão cientes da importância de se fazer uma motivação adequada antes da leitura literária, e mostram que esses profissionais conhecem as estratégias de leitura a serem aplicadas na etapa inicial do ato de ler, sendo esses resultados obtidos após a formação pedagógica. Ademais, com o intuito de ampliar as possibilidades de motivação e de acionamento dos conhecimentos prévios que os professores já utilizam, sugerimos alternativas aplicadas a obras literárias disponíveis no acervo da Secretaria do Estado de São Paulo – LEIA SP.

Antes de ler, o que fazer?

Sugestões para ativar os conhecimentos prévios com textos literários

As estratégias de leitura são importantes meios para promover a motivação pela leitura literária na escola e o acesso aos conhecimentos prévios dos estudantes é necessário para que essa atividade escolar seja bem-sucedida. “Nesse contexto, o objetivo de aula, de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura” (Giroto; Souza, 2010, p. 55).

O entendimento e interesse são resultados de uma abordagem que prioriza a interação entre leitor e autor por meio do texto. Essa interação deveria ocorrer num processo linear, em três etapas, conforme apresentado por Rildo Cosson (2016): *antecipação, decifração e interpretação*. Nas palavras desse pesquisador, a antecipação “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito”, sendo relevantes “tanto os objetivos de leitura [...] quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros” (Cosson, 2016, p. 40). Essa etapa da antecipação é denominada *motivação*, o autor a coloca como atividade inicial de uma sequência didática nomeada de Sequência Básica, cujas etapas são: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação “consiste em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação” (Cosson, 2016, p. 54).

Isabel Solé (1998), por sua vez, pioneira nos estudos sobre estratégias de leitura, divide o processo da leitura em três partes: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Na primeira etapa, antes da leitura, a autora apresenta as seguintes atividades como abordagens pertinentes para essa fase: a motivação da leitura, os objetivos da leitura, a ativação do conhecimento prévio, a realização de previsões sobre o texto e a elaboração de perguntas dos alunos sobre o texto que será lido. Interessa-nos principalmente sugerir possibilidades de ações a serem realizadas antes da leitura literária, como atividade motivadora por meio do acionamento dos conhecimentos prévios, proporcionando a introdução da leitura de obras literárias selecionadas a partir do acervo antes mencionado.

Há várias maneiras de acessar os conhecimentos prévios dos alunos. Nossa intenção neste item é escolher para algumas práticas um livro do programa de leitura LEIA SP e explicar tanto seu enredo como o modo para iniciar a leitura através da ativação do conhecimento prévio do aluno.

Os jovens dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio adoram livros em séries. Alguns ficam tão motivados que querem “devorar” a coleção inteira. É o caso dos livros de Jeff Kenny, autor da série *Diário de um Banana*.

Best-seller mundial e, há anos, presente na lista dos mais vendidos do New York Times, a coleção *Diário de um Banana* é um fenômeno e um novo clássico da literatura infantojuvenil. As narrativas trazem como protagonista o garoto Gregory Heffley e muitos enfrentamentos na escola. Greg tem 11 anos de idade, vai à escola e encara os desafios da pré-adolescência como outros muitos. Ele tem a vontade de dividir suas experiências com outros adolescentes e resolve, então, escrever um diário.



Por se tratar de uma série conhecida e lida por alunos de todo Brasil, a sugestão que damos aqui é ativar conhecimentos prévios através de **Pequenos questionários e pesquisas (mais conhecidos como Quizz)** - trata-se de um jogo de perguntas e respostas sobre um livro ou tópicos que podem revelar o que os alunos já sabem. O objetivo da atividade é avaliar de forma rápida e eficiente o conhecimento básico dos alunos sobre o livro ou um tópico. Para implementar a ação, o professor pode se utilizar de ferramentas digitais para facilitar a análise e incluir uma combinação de perguntas de múltipla escolha, verdadeiro/falso e respostas curtas. As perguntas também podem indagar sobre as atitudes ou interesses dos alunos relacionados ao tópico.

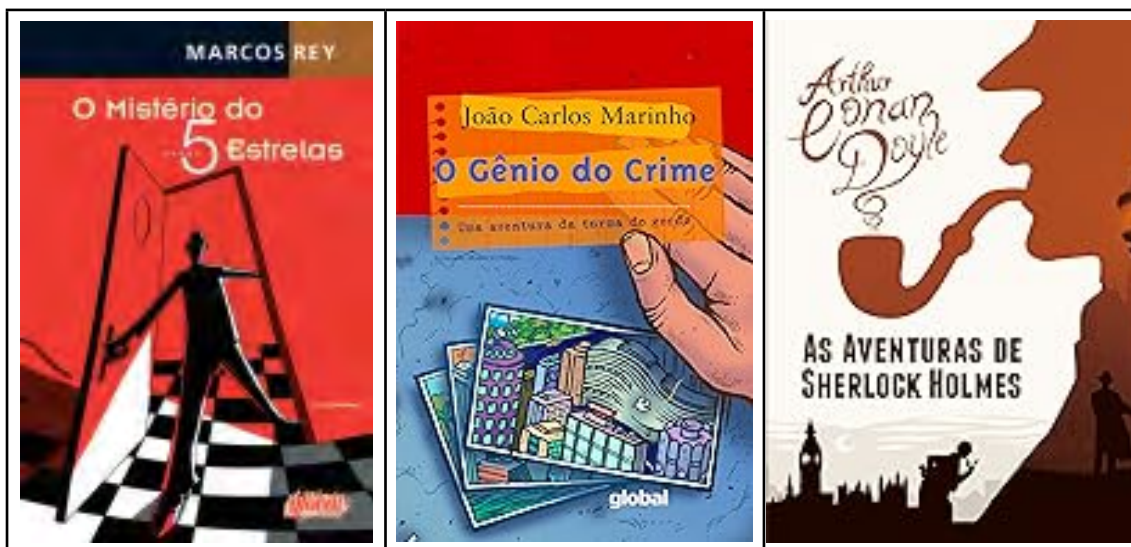
Para *Diário de um Banana*, sugerimos: a) Quem escreve e ilustra *Diário de um Banana*? b) Qual é o verdadeiro nome de Wimpy Kid? c) Quem é o garoto mais popular na sala de Greg? d) Como você pode se proteger do toque do queijo?

Outro livro do gênero diário que está na relação de obras do LEIA SP é *O diário de Anne Frank*. Refere-se ao depoimento da pequena Anne, morta pelos nazistas após passar anos escondida no sótão de uma casa em Amsterdã, Holanda. Suas anotações narram sentimentos, medos e pequenas alegrias da menina judia, que lutou para sobreviver ao Holocausto.



Por se tratar de uma obra que se utiliza do gênero diário para propagar discussões e trazer fatos históricos, como o Holocausto e o Nazismo, *O diário de Anne Frank* pode ser estudado e discutido não só em aulas de língua portuguesa, mas também em aulas de história. Sugerimos como prática para ativar o conhecimento anterior dos estudantes um **gráfico organizador de conhecimentos prévios** cujo objetivo é auxiliar os alunos a organizar seus pensamentos sobre o que já sabem (C), o que querem aprender (Q) e o que aprenderam ao final de uma aula ou da leitura da obra (A). Para confeccionar o cartaz, o docente poderá utilizar a lousa ou fazer o gráfico em uma folha de sulfite e entregar para cada aluno ou para grupos de leitores que poderão registrar o progresso do seu aprendizado sobre Holocausto no decorrer das aulas e da leitura do livro de Anne Frank.

O que eu conheço sobre holocausto? (já sei)	O que eu quero aprender sobre holocausto?	O que eu aprendi sobre holocausto?



Outro gênero de sucesso é a narrativa de mistério. Algumas obras dessa tipologia configuram o acervo do LEIA SP. Entre elas podemos encontrar dois clássicos de Marcos Rey: *O mistério do cinco estrelas* e *O gênio do crime*; bem como *As aventuras de Sherlock Holmes*, de Arthur Conan Doyle.

Sugerimos duas atividades para este gênero, que podem motivar os alunos. A partir das capas e dos títulos tão instigantes, os estudantes podem ativar conhecimentos sobre do que se trata a narrativa.

A primeira, discussões em sala de aula, tem como objetivo incentivar os alunos a articular seus conhecimentos e opiniões existentes. Para colocar a atividade em prática, o professor deverá fazer perguntas abertas e mediar uma discussão,

possibilitando que cada aluno tenha a oportunidade de falar. A outra sugestão é conhecida como Pense - em dupla e compartilhe. Trata-se de uma atividade cuja função é promover inicialmente a reflexão individual seguida de uma discussão colaborativa (em dupla). Para fazê-la acontecer, depois de colocada a pergunta, como, por exemplo, "O que seria 5 estrelas?"; os alunos primeiro pensam na sua resposta individualmente, depois discutem-na com um colega e, finalmente, partilham-na com o grupo maior. Esta atividade ainda tem a vantagem de poder ser particularmente eficaz para alunos tímidos.

O acervo de livros do LEIA SP é vasto e diversificado. Há muitos títulos que permitem aos estudantes viajarem sem sair de casa. Os livros com tais temáticas são capazes de nos transportar para algum lugar, sempre tirando o leitor de onde ele se encontra. Algumas obras abordam aventuras de personagens que viajam por alguns mundos ou que trazem outros mundos até o leitor.

Alice no País das Maravilhas é a obra infantil mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson, sob o pseudônimo de Lewis Carroll. Publicado em 1865, o livro é um clássico do gênero literário nonsense. Existe uma continuação: *Alice através do espelho*. Ambos podem ser encontrados na lista da SEDUC. Ler esses livros significa acompanhar a menina Alice em uma viagem por um mundo fantástico. Depois de entrar na toca do coelho e cair em um buraco, ela chega a um lugar povoado por criaturas peculiares. Parece que estamos sonhando.



Viagem ao centro da Terra é um clássico da ficção científica escrito em meados do século XIX por Júlio Verne. O livro narra as aventuras de Otto Lidenbrock, seu sobrinho Axel e o guia Hans Bjelke. Otto encontra um antigo pergaminho. Nele, um alquimista islandês, chamado Arne Saknussemm, confessa ter alcançado o centro da Terra, indicando o percurso e a porta de entrada: um vulcão extinto situado na Islândia. O leitor acompanha essa viagem incrível para desvendar o centro da Terra.



Outra obra de Júlio Verne que pode ser acessada é *Vinte Mil Léguas Submarinas*, um clássico da ficção científica, escrito em 1869. Ao ler o livro, acompanhamos a jornada do submarino Nautilus e as descobertas do Professor Pierre Aronnax.

Para os alunos que quiserem conhecer outro título de Verne, *Volta ao Mundo em oitenta dias* também está na lista do LEIA SP. O livro narra a viagem de Phileas, um homem metódico apegado às regras. Ele faz uma aposta com seus amigos de que é possível dar a volta ao mundo em oitenta dias. Acompanhamos então as loucas aventuras que ele faz nessa jornada.

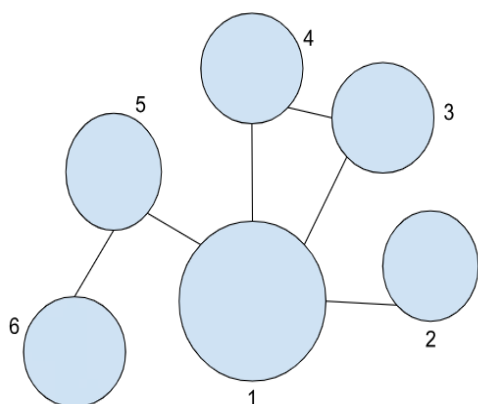
Ainda com a temática das viagens, os estudantes têm à sua disposição obras como: *A ilha do tesouro*, *Hobbit*, *Peter Pan*, *A aventura na Mina da Passagem*, entre muitos outros títulos.

Para uma atividade inicial, com qualquer um desses títulos cuja temática trata de viagens extraordinárias, mágicas e muitas vezes impossíveis, sugerimos três modos de ativar os conhecimentos prévios. O primeiro trata de **mapas mentais**, cujo objetivo é representar visualmente o conhecimento e a compreensão dos alunos sobre o tópico - viagem. Para tanto, os estudantes desenhavam ou utilizam ferramentas digitais para criar mapas mentais, ligando conceitos e ideias. Esta atividade pode ser particularmente esclarecedora para compreender como os alunos veem as conexões entre os conceitos.

Como exemplo, trazemos um mapa mental feito para a obra *Hobbit* escrito por JRR Tolkien, elaborado por alunos espanhóis. Há, no Youtube, um pequeno vídeo em que Paula Dugaich ensina adolescentes e professores a confeccionar um mapa mental para a obra de Tolkien: <https://www.youtube.com/watch?v=LEanK5Dbfq4>

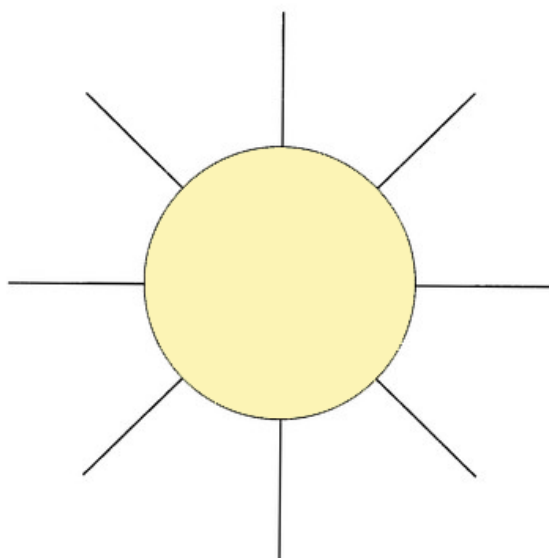


Outra atividade seria a dos **gráficos organizadores**, capaz de ajudar os alunos a estruturar seu conhecimento e compreender as relações entre conceitos. Os docentes podem sugerir aos seus alunos que estruturem seu conhecimento e compreendam as relações entre conceitos. Para sua implementação os estudantes podem utilizar o diagrama de Venn, ou gráficos de causa e efeito. Eles são particularmente úteis em assuntos onde a compreensão de relacionamentos ou processos é fundamental.



Elencamos aqui duas atividades feitas em gráficos organizadores para os livros de Júlio Verne. A primeira sugere um diagrama em que os alunos preencham cada círculo com informações sobre: 1. as motivações para ler o livro; 2. dados sobre o autor; 3. contexto histórico em que se passa a narrativa; 4. a história do livro; por fim, 5. a opinião do leitor sobre o livro e 6. a experiência de leitura.

Uma ideia que o professor pode propor com as obras de Júlio Verne é a elaboração de um gráfico em que os alunos escolhem um tema do livro para selecionar palavras que vão compor o esquema. No círculo central o docente poderá escolher um tópico como viagem, por exemplo, e os estudantes vão relacionar outras palavras que dialogam e estabelecem relações com viagem que aparecem no livro. Nos quadros abaixo do gráfico, eles devem responder a duas questões: Qual a mensagem principal do livro? e O que você aprendeu lendo o livro?



Qual a mensagem principal do livro?	O que você aprendeu lendo o livro?

Por fim, uma atividade que motiva muito os alunos são os **jogos** capazes de avaliar o conhecimento dos estudantes. O professor pode usar jogos ou questionários educacionais no estilo Jeopardy, Trunfo, Geomundo, entre outros. Essa abordagem pode tornar o aprendizado divertido e incentivar a participação.

Como pudemos perceber, são muitas as maneiras de ativar os conhecimentos prévios. Na verdade, compreender e avaliar o conhecimento prévio dos alunos é importante para criar experiências de aprendizagem eficazes e significativas. Esse conhecimento ajuda professores e educadores a inventar e preparar aulas mais envolventes, relevantes e impactantes.

Considerações finais

A formação de leitores críticos e autônomos no contexto escolar é um dos principais objetivos dos profissionais da educação envolvidos nesse processo. Com esse intuito, o projeto “Estratégias de leitura e formação do professor paulista: para compreender o texto – propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental II” (PROEDUCA/FAPESP) possibilitou a formação de professores por meio da reflexão, do estudo e da prática de estratégias de leitura voltadas para vivências significativas de leitura na sala de aula.

Como parte complementar deste projeto, este capítulo objetivou apresentar conceitos sobre o conhecimento prévio; analisar as concepções de leitura e os procedimentos adotados por professores do Ensino Fundamental – Anos Finais – da rede de ensino de Assis (SP), no que concerne ao acionamento do conhecimento prévio antes da leitura literária; e sugerir práticas de leitura literária que contemplem o conhecimento prévio. Após os conceitos e reflexões apresentadas sobre essa estratégia de leitura, entendemos que acionar os conhecimentos que os alunos já possuem antes de iniciar a leitura é uma maneira eficaz para motivar uma leitura significativa na escola.

A compreensão dessa dinâmica metodológica estimula professores e alunos a protagonizarem uma interação de leitura e aprendizagem que amplia o conhecimento de todos os sujeitos envolvidos, além de proporcionar momentos de reflexão e fruição no ato da leitura literária. Isso pode ser viabilizado por meio de uma formação docente que promova a reflexão sobre a prática pedagógica, mas que também proponha alternativas didáticas viáveis à formação de leitores no contexto escolar.

Vale ressaltar ainda que os professores participantes deste estudo, após a etapa da formação teórico-metodológica, e ao responderem às perguntas “o que as aulas do PROEDUCA acrescentaram para as discussões literárias de seus alunos e com seus pares em momentos antes da leitura? Como você desenvolve atualmente esse momento?”, ressaltaram o valor do aprendizado adquirido e a relevância das aulas

do PROEDUCA. Um dos professores destacou que “as aulas do PROEDUCA foram importantes não só pelas discussões literárias, mas por contribuir com um aporte teórico pertinente aos temas discutidos” (PROEDUCA/FAPESP, 2024).

Esse mesmo docente complementou que “no momento antes da leitura com os alunos e os pares buscou-se embasamento em estudos sobre estratégias de leitura como levantamento de conhecimentos prévios, elaboração de hipóteses, a partir da leitura da capa e de todos os elementos sensoriais presentes nela (cor, forma, texturas, imagens, elementos sinestésicos)” (PROEDUCA/FAPESP, 2024). A partir do depoimento desse participante do projeto, consideramos que o objetivo das formações foi alcançado, reforçando a necessidade de promover momentos de estudo e partilha de conhecimentos entre os profissionais da educação. Foi destacado ainda, por esse docente, que, para as atividades de pré-leitura realizadas por ele, “fez-se necessário trazer informações sobre o autor e suas contribuições para a leitura e para a formação de leitores” (PROEDUCA/FAPESP, 2024), evidenciando que houve compreensão e aplicação do conteúdo estudado durante a realização deste trabalho formativo.

Esse comentário, assim como outros apresentados pelos participantes, reforça a importância e a necessidade de uma formação continuada para os docentes, seja para reavivar conhecimentos antes adquiridos, mas que estão adormecidos, seja para propor novas formas de abordagem da leitura literária na escola.

Outra parte apresentada neste capítulo foi a sugestão de atividades motivadoras a serem realizadas antes da leitura literária, por meio do acionamento dos conhecimentos prévios dos alunos, proporcionando a introdução da leitura de obras literárias selecionadas a partir do acervo do programa de leitura LEIA SP. As atividades propostas aqui podem inspirar os professores a desenvolverem suas próprias estratégias de ativação dos conhecimentos que os estudantes já possuem, assim como podem ser aplicadas no formato apresentado e/ou adaptadas, modificadas para atender ao público escolar com o qual o professor irá desenvolver as práticas de leitura literária.

Por fim, consideramos que os objetivos deste estudo foram atingidos. No entanto, somos conscientes de que não esgotamos as possibilidades de discussão deste tema e que muito ainda pode ser sugerido para que o professor acione e ative os conhecimentos prévios dos estudantes antes da leitura literária.

Referências

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GIROTTI, C.; SOUZA, R. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de. [et.al]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010. p. 45 – 114.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse, 2007.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PROEDUCA/FAPESP. **Relatório do Projeto Estratégias de leitura e formação do professor paulista**: para compreender o texto – propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental II. Assis, SP, 2024.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

**LENDO E CONVERSANDO COM
A OBRA *ALICE NO PAÍS DAS
MARAVILHAS*: INFERÊNCIA
COMO ESTRATÉGIA DE
COMPREENSÃO LEITORA**

**Érica Cayres Rodrigues
Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto**

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão teórica e uma proposta prática de leitura que possibilitem a apropriação da inferência como uma estratégia fundamental para a formação de leitores literários.



Considerações iniciais

E a leitura? Há tempo para ela? O Coelho Branco de olhos cor de rosa segue apressado, puxando pela manga, murmurando que estamos atrasados, sempre atrasados. Entre prazos, planejamentos e tarefas que se acumulam, muitas vezes a leitura é apenas mais um item na lista de obrigações escolares. Mas, em meio a essa rotina acelerada, conseguimos abrir fissuras nesse tempo imposto e criar brechas para nos perguntar: qual a concepção de leitura que orienta nosso trabalho? Que lugar a leitura ocupa em nossas práticas?

Se ler envolve a construção de sentidos no diálogo entre leitor e texto, é preciso tempo e espaço para existir (Giroto; Souza, 2010). O desafio está em criar brechas onde o pensamento possa se expandir, onde o aluno – e, por que não, o professor – possa se deter em um trecho, estranhar uma palavra, levantar hipóteses, errar, recomeçar.

Em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2019), o tempo se dissolve, se dobra, se distorce. Alice cresce e encolhe, a lógica se embaralha, os diálogos não seguem padrões previsíveis, criando um universo onde o absurdo desafia a razão e convida o leitor a repensar o que entende por realidade. De alguma forma, isso é uma transgressão. A escrita de Carroll (2019) abre fissura no tempo e na lógica, instaurando a possibilidade de outros modos de ver e sentir o mundo. E se a escola também pudesse ser esse lugar? Se a leitura pudesse ser esse espaço de deslocamento, de desacomodação, permitindo ao aluno se espantar, se encontrar e se perder?

A escola regula o tempo, estabelece ritmos, impõe urgências. Ainda assim, fissuras se abrem e podem se tornar espaços de resistência, nos quais a leitura se infiltra, cresce, alastra-se e alarga nossa humanidade. Alice transgrediu as regras do tempo e da lógica, abrindo caminhos onde antes havia apenas certezas. Da mesma forma, a leitura pode romper a rigidez curricular, tornando-se um gesto de liberdade, um deslocamento necessário na formação de leitores. Para isso, ler deve ser um ato de questionar, inferir, criar conexões e, conseqüentemente, atribuir sentidos ao texto.

A cena ilustrada no Quadro 1, a seguir, é fictícia, mas nasce da experiência cotidiana em sala de aula. Um momento que poderia ter acontecido em qualquer turma, em qualquer escola:

A turma do 9º ano lia *Alice no País das Maravilhas*. A professora projetou o trecho no quadro e leu em voz alta, com pausa entre as falas:

Lagarta e Alice entreolharam-se em silêncio. Após alguns instantes, a Lagarta tirou o narguilé da boca e perguntou com voz lânguida e sonolenta:

— *Quem é você?*

Não era um início de conversa muito promissor. Alice, meio tímida, respondeu:

— *No momento não sei muito bem, senhor. Até sabia quem eu era quando acordei hoje cedo, mas acho que mudei várias vezes de lá pra cá.*

— *O que quer dizer com isso?* — *indagou a Lagarta, seríssima. — Explique-se!*

— *Lamento, senhor, mas não posso me explicar* — *retrucou Alice. — Porque eu não sou eu, entende?*

— *Não.* — *disse a Lagarta [...]* (Carroll, 2019, p. 72).

Antes de seguir a leitura, a professora propôs uma pausa:

— E aí, turma? O que está acontecendo aqui? O que vocês acham que a Alice está tentando dizer?

Silêncio. Alguns olhares perdidos. Um aluno arrisca:

— Ela tá confusa. Tipo... mudou tanto que nem se reconhece mais.

— Mudou como? O que no texto te fez pensar isso? — pergunta a professora.

— Ué... ela diz que “mudou várias vezes”. E antes disso, no livro, ela cresce e encolhe o tempo todo.

Outros alunos se animam:

— Talvez ela esteja falando do corpo... ou da cabeça!

— Será que ela tá exagerando? — pergunta outro.

A professora provoca:

— E o que será que vem depois disso? A Lagarta vai entender essa confusão toda?

Mais mãos se levantam. Ideias, suposições, hipóteses...

A leitura ainda não avançou, mas o texto já está em movimento.

Naquela sala, antes de virar a página, os alunos já estavam lendo nas entrelinhas. Estavam inferindo.

Entre urgências e leituras

Na obra *Alice no País das Maravilhas*, o “comitê corressacalista” é uma competição sem regras definidas, sem ponto de partida ou chegada. Todos correm sem saber para onde. No final, o Dodô declara: “Todos venceram, e todos merecem prêmios”, embora ninguém tenha entendido exatamente o que foi conquistado.

A leitura, muitas vezes, se insere nesse mesmo cenário. Entre planejamentos apressados, prazos curtos e metas a cumprir, corremos sem saber exatamente o que estamos formando. Professores e alunos seguem o roteiro previsto, percorrem os textos, realizam atividades... Muitas vezes não há tempo para parar, refletir e se perguntar sobre o que, de fato, está sendo aprendido. No meio dessa pressa, o que realmente fica da experiência leitora?

Sabemos que não é simples. A falta de tempo e as inúmeras demandas são os maiores desafios enfrentados por nós, professores, ao trabalhar a leitura em sala de aula, conforme evidenciam os dados coletados na pesquisa do Programa de Pesquisa em Educação Básica (PROEDUCA, 2024):

Os desafios foram muitos, a demanda da SEDUC atualmente toma todo o nosso tempo e não permite minha liberdade de professora e de coordenadora para formar leitores da forma que gostaria (A., 2024).

Os professores mostraram interesse na formação e compreenderam os objetivos. Porém, o tempo em sala de aula e cobranças diárias atrapalham o engajamento para utilizá-las em sala de aula (T., 2024).

A rotina escolar impõe um ritmo acelerado que, frequentemente, empurra a leitura para o plano das obrigações, retirando seu aspecto mais essencial: a curiosidade e a descoberta. Ao longo de sua jornada, Alice questiona, investiga, permite-se experimentar o desconhecido e refletir sobre as mudanças vividas. Cada transformação que ela experimenta (crescer, encolher, mudar de perspectiva) a leva a novos questionamentos sobre quem é, onde está e quais aprendizados esse percurso proporciona.

Ensinar deveria seguir essa mesma lógica. A prática docente não pode ser reduzida a um conjunto de passos predefinidos, seguidos sem tempo para a reflexão. O professor, assim como Alice, também precisa se permitir questionar, se perder e se reencontrar no processo de ensinar. A leitura, longe de ser apenas um conteúdo a ser vencido, deveria abrir espaço para o inesperado, para perguntas sem respostas imediatas, para o exercício do pensamento crítico e da construção ativa de sentidos.

Segundo Freire (2003), o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer é essencial para uma prática crítica. No entanto, ao impor um ritmo acelerado, a escola prioriza a execução em detrimento da reflexão, de modo que a docência se torna mecânica e a leitura perde seu potencial formativo. Para além de ensinar, o professor precisa refletir sobre o que está ensinando, por que está ensinando e como esse ensino se conecta com a realidade dos alunos. Sem essa pausa para pensar, a leitura se torna um percurso automatizado e ninguém sabe exatamente o que está sendo conquistado, assim como na corrida do Dodô.

O Coelho Branco corre sem parar, angustiado com o atraso, enquanto Alice... Alice para, observa e questiona. Habitar o tempo da leitura exige romper com essa lógica acelerada, permitindo que ela seja experimentada, sentida e experienciada com muita minúcia, atenção e sensibilidade. Um processo que possibilita criar conexões, amplia possibilidades de interpretação, provoca estranhamentos e convida ao diálogo. Nesse movimento, a inferência é essencial, pois é também por meio dessa estratégia que o leitor preenche os vazios entre o dito e o não dito, alcançando camadas mais profundas de sentido.

Os dados levantados na pesquisa do PROEDUCA demonstram que, embora a inferência esteja presente nas situações de leitura, sua sistematização ainda enfrenta

desafios. Todos os professores (100%) afirmam interromper a leitura em voz alta, para estimular previsões, e 99% destacam a importância de explorar pistas textuais e paratextuais (como ilustrações, notas e legendas), favorecendo a construção de sentidos para além do texto verbal. De acordo com os docentes, essa abordagem nem sempre se dá de forma estruturada, principalmente devido às limitações impostas pelo tempo e pela organização curricular.

O excesso de demandas e a sobrecarga de conteúdos dificultam a apropriação das estratégias de leitura, especialmente da inferência; segundo relato de um dos participantes, “o tempo ficou muito reduzido para desenvolver todas as estratégias de leitura de maneira satisfatória, seguindo todos os procedimentos que vimos durante as formações” (A., 2024).

Apesar dessas limitações, 81,8% dos professores incentivam os alunos a buscar significados no próprio contexto antes de recorrer a dicionários ou fontes externas, reforçando a necessidade de desenvolver a autonomia leitora. Mesmo com esse incentivo, os alunos apresentam dificuldades para inferir, conforme observado no relato dos professores:

Buscar uma informação implícita ou ler nas entrelinhas são habilidades e os alunos apresentam mais dificuldade, demandam um trabalho de mediação muito consistente por parte do professor. [...] Ensinar essas estratégias exige tempo, é um trabalho processual, requer constância e muita habilidade do formador de leitor (A., 2024).

Essa dificuldade não se limita apenas aos alunos. Muitos professores reconhecem que, antes da formação do PROEDUCA, o trabalho com a inferência e outras estratégias de leitura não era desenvolvido de maneira consciente. Embora as estratégias fossem conhecidas, sua aplicação ocorria de forma esporádica ou intuitiva, como revela um participante:

As estratégias de leitura são conhecidas pela equipe, mas estavam um pouco esquecidas ou suprimidas das aulas. As aulas do PROEDUCA reiteraram a importância de colocá-las em prática em todas as séries/ano (M., 2024).

Outro professor ressalta a superficialidade da formação inicial, destacando ter um conhecimento limitado e pouco aprofundado sobre as estratégias. Ele menciona que, embora tivesse uma noção geral, não possuía clareza sobre a aplicação dessas estratégias durante o processo de leitura: “sabia muito por cima, mas não tinha detalhes do percurso” (B., 2024).

Esses relatos evidenciam que, embora faça parte das situações de leitura, a inferência ocorre de maneira fragmentada. A ausência de um trabalho contínuo, consciente e planejado compromete o processo de atribuição de sentidos, impactando o desenvolvimento da leitura dos alunos.

Neste capítulo, propomos a leitura de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2019), disponível na plataforma LEIA SÃO PAULO, como ponto de partida para refletir sobre estratégias de leitura, com ênfase na inferência. Em diálogo com estudos de Giroto e Souza (2010), Freire (1996; 2003, Bakhtin (2011), Arena (2003; 2010) e Chambers (2023), entre outros, discutiremos a leitura em sua dimensão dialógica e crítica, explorando suas dimensões teóricas e práticas. Esperamos que esta discussão fortaleça a formação de leitores literários na escola.

Ler: escolhas, caminhos e diálogos

— *Poderia, por gentileza, me dizer para onde devo ir?*

— *Isso depende de aonde quer chegar* — *respondeu o Gato.*

— *Tanto faz...* — *disse Alice.*

— *Então, qualquer caminho serve* (Carroll, 2019, p. 72).

Na jornada de Alice, a dúvida sobre qual caminho seguir reflete um dilema fundamental também presente no ensino da leitura. Ler não é um percurso aleatório, sem direção. Pelo contrário, ler exige escolhas, intencionalidade e interação. O leitor que se lança a um texto sem um objetivo corre o risco de vagar sem rumo, perdendo a oportunidade de construir sentidos e estabelecer relações. Conforme Giroto e Souza (2010, p. 50), “um bom leitor não mergulha num livro do começo ao fim, sem antes saber o que quer do texto”.

Se a leitura depende de escolhas, cabe-nos perguntar: como essas escolhas são mediadas dentro da escola? A formação do leitor literário não acontece de maneira espontânea e, por isso, as escolhas feitas por nós, professores, devem ser conscientes. É necessário nos posicionarmos e compreender qual concepção de leitura orienta nossa prática pedagógica. Esse entendimento nos influenciará desde a seleção de livros até a forma de organizar as situações de leitura e, sobretudo, o espaço ocupado por ela em nossas aulas.

Nessa perspectiva, é imprescindível considerarmos a concepção de Freire (2003, p. 11), segundo a qual “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, lemos a palavra escrita a partir da nossa leitura do mundo. Afinal, antes de nos apropriar do texto escrito, já realizamos leituras da nossa realidade, analisando experiências, relações sociais, culturais e históricas. Essa leitura do mundo constitui o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, visto que nos possibilita o diálogo, a troca, a reflexão e, sobretudo, amplia nossa compreensão das realidades.

Com base nessa compreensão, a construção de sentidos no processo de leitura está diretamente relacionada ao objetivo da leitura, do repertório do leitor, das referências culturais e das estratégias utilizadas para compreender o texto. O ato de ler, portanto, deve ser uma ação intencional, na qual o leitor faz escolhas conscientes que orientam sua compreensão. Isso envolve desde a seleção do texto para atender às suas necessidades até o uso de estratégias adequadas para interpretar, questionar e dialogar. Dessa forma, compreender texto exige uma prática que se aprende e se aprimora ao longo da vida, por meio da interação com diversos gêneros textuais e outros leitores – num processo marcado pela troca, pela escuta e pela construção coletiva de sentidos.

Essa relação entre leitura e resposta também aparece em Bakhtin (2011, p. 271), ao afirmar que “toda compreensão de fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]”. Ao compreender, o leitor inevitavelmente produz uma resposta, seja ela imediata ou silenciosa. Nesse sentido, ler é um ato humano, um encontro de vozes capaz de vincular culturas, passado e futuro, permitindo a partilha e a reconstrução de memórias e significados.

Seguindo essa perspectiva e apoiadas nas contribuições de Girotto e Souza (2010), também entendem que ler é um ato de atribuir sentidos, no qual o leitor interpreta, reflete e constrói significados a partir do texto. Esse processo exige uma interação ativa entre o leitor e o texto, mediada por seus conhecimentos prévios, experiências pessoais e pelo contexto. De acordo com as autoras, o ensino e a aprendizagem da leitura, especialmente a literária, permitem ao leitor tanto objetivar (tornar o texto concreto e relacioná-lo ao mundo da vida), quanto apropriar-se do texto, integrando-o à sua própria experiência e promovendo transformações nos sujeitos envolvidos.

Esse resultado é sempre provisório, pois a formação do leitor nunca finaliza. Cada nova experiência de leitura amplia e reconfigura essa formação, evidenciando seu caráter inacabado e em constante evolução. Nesse ponto, retomamos a seguinte reflexão de Freire (1996, p. 50): “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

O reconhecimento de nossa condição de seres inacabados reforça a ideia da leitura como uma prática cultural em transformação. Em outras palavras, o leitor se forma na relação com os textos. Assim, consideramos o ato de ler um processo dinâmico, no qual a construção de sentido não se encerra em um único ato, pois, “ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor” (Geraldini, 2015, p. 106). Cada situação de leitura - seja do mesmo texto ou de outros, no mesmo contexto ou em circunstâncias distintas - possibilita ao

leitor atribuir novos significados ao texto. Isso nos mostra o quanto a formação do leitor é uma prática em movimento contínuo.

Assim como Alice, o leitor precisa decidir qual caminho seguir. Ler não é apenas percorrer um trajeto já definido, mas construir sentidos, descobrir novas possibilidades e, acima de tudo, formar-se e transformar-se no processo. O próximo tópico leva o leitor a compreender melhor a inferência como uma das estratégias-guia desse caminho.

Inferência como estratégia de compreensão leitora

“[...] bem, vou ter que perguntar a eles o nome do país. Por gentileza, senhora, aqui é a Nova Zelândia ou a Austrália?” (tentou fazer uma reverência enquanto falava; imagine só fazer reverência enquanto despenca! Será que você conseguiria?) “Na certa vão me achar uma garota bem ignorante por causa dessa pergunta! Não, melhor não perguntar nada: talvez eu consiga ver uma placa em algum lugar” (Carroll, 2019, p. 37).

A cena de Alice caindo na toca do coelho nos oferece um ponto de partida para pensar sobre a inferência e o papel das perguntas na construção de sentidos. Diante da incerteza, Alice busca pistas antes de perguntar, logo hesita, temendo que sua dúvida seja considerada um sinal de ignorância. Essa passagem revela uma dificuldade comum em situações de leitura: o medo de perguntar e de errar.

Em muitas práticas escolares, a leitura é um exercício de encontrar uma única resposta e não um processo de construção de sentidos. Esse modelo gera insegurança nos alunos, fazendo com que evitem questionar e inferir, por receio de errar ou de serem julgados. Quando o espaço para o diálogo se fecha, a inferência se torna ausente e a leitura se reduz a uma atividade mecânica, baseada apenas na decodificação.

Ao cair no buraco, Alice vai observando os elementos ao seu redor, para compreender onde está; da mesma forma, o leitor precisa perceber as pistas presentes no texto, relacioná-las ao seu conhecimento prévio e inferir o que está nas entrelinhas, ou seja, ler implica uma troca de sentidos entre o autor, o leitor e a sociedade onde ambos estão inseridos. Nesse processo, o texto é um espaço dialógico no qual as visões de mundo do escritor e do leitor interagem e se transformam. Assim, os significados construídos durante a leitura não são estáticos; eles resultam dos compartilhamentos de experiências, valores, contextos históricos e culturais que atravessam o tempo e o espaço (Cosson, 2016).

Essa interação entre diferentes percepções fica evidente em *Alice no País das Maravilhas*:

“Não gostamos de gatos!”, bradou o Rato com voz aguda e histérica. “Você por acaso gostaria de gatos se estivesse no meu

lugar?” “Acho que não”, respondeu Alice em tom apaziguador. “Não precisa se zangar. Mas bem que queria te apresentar para nossa gata Diná: [...] É tão gostoso pegar ela no colo, o pelo dela é tão macio... e ela é ótima para pegar ratos...” (Carroll, 2019, p. 49).

A fala de Alice revela que a interpretação não é fixa, porque depende de quem lê ou escuta. Para ela, mencionar sua gata remete a carinho e familiaridade. Já para o Rato, a mesma fala assume um tom ameaçador, já que os gatos são seus predadores. Esse deslocamento de sentidos evidencia como os significados atribuídos a um mesmo trecho variam conforme a experiência e a perspectiva de cada leitor. É justamente nesse ponto que a inferência se mostra essencial para a construção de sentidos. A esse respeito, Girotto e Souza (2010, p. 76) explicam que:

Leitores inferem 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, chegar a uma grande ideia, etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirirem, mais sensata a inferência que fazem.

Girotto e Souza (2010) afirmam que inferir é mobilizar conhecimentos prévios, relacioná-los às pistas presentes no texto e formular hipóteses para compreender o não dito. Uma leitura atenta, realizada com calma e abertura para o questionamento, possibilita acessar camadas mais profundas e construir sentidos para além da superfície. Essa concepção de leitura ativa e responsiva também se aproxima das reflexões de Bakhtin (2011), ao destacar que todo enunciado se insere em uma cadeia de comunicação, respondendo a algo já dito e abrindo espaço para novas vozes e interpretações:

Todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual (Bakhtin, 2011, p. 289).

Assim sendo, nada do que dizemos, escrevemos ou desenhemos nasce no vazio; tudo ressoa, responde e provoca. Nessa perspectiva, o texto se torna um lugar de encontro, onde vozes se cruzam, sentidos se transformam e mundos se encontram. No ato de ler, toda palavra dita ou lida pulsa vida, dialoga com outras vozes e convida a novos sentidos, tornando a leitura uma experiência dinâmica e complexa.

A literatura é um espaço aberto à imaginação e a inferência, como estratégia de compreensão leitora, possibilita ao leitor preencher vazios, interpretar silêncios

e construir significados além do que está visível no texto. Para Bajour (2023), a imaginação se fortalece nos espaços do não dito, onde o leitor precisa conectar pistas e criar sentido a partir de sua própria experiência.

Esse movimento de inferir amplia a capacidade criativa do leitor, pois o leva a formular hipóteses, levantar questões e explorar possibilidades antes invisíveis. Em *Alice no País das Maravilhas*, por exemplo, Alice hesita antes de perguntar onde está, refletindo sobre possíveis respostas e avaliando pistas ao seu redor. Esse mesmo exercício acontece na leitura literária: o leitor é provocado a inferir, ou seja, a imaginar cenários, prever desfechos e interpretar nuances do texto. Dessa forma, a inferência contribui para a compreensão leitora e nutre a imaginação, permitindo que os leitores ampliem sua visão de mundo e explorem novas formas de interpretar a realidade.

Dado o exposto, ter o domínio das estratégias cognitivas e metacognitivas, conforme apontam Girotto e Souza (2010), pode ser um caminho potente para a formação do leitor literário. De acordo com as autoras, entender o movimento mental envolvido no ato de ler significa tomar consciência dos processos mentais no decorrer da leitura, um exercício essencial para compreender o texto.

Nesse mesmo horizonte teórico, Solé (2014), apresenta as estratégias de leitura como ações intencionais, planejadas de acordo com objetivos do leitor. Aplicáveis a diversos gêneros, essas ações favorecem o monitoramento da compreensão e o desenvolvimento da consciência sobre o ato de ler. À medida que lê, o leitor processa o texto, toma consciência de sua própria interpretação, percebendo quando compreende e quando precisa recorrer a novas estratégias para aprofundar sua leitura.

Com base nessa perspectiva, bons leitores são aqueles que conseguem compreender o processo pelo qual construíram o significado do texto, identificando os recursos utilizados para interpretar, relacionar e inferir a partir das pistas deixadas pelo autor (Girotto; Souza, 2010). Nesse processo, o professor desempenha um papel essencial na organização de situações práticas de leitura, criando condições para ajudar os alunos a tomar consciência do uso das estratégias de leitura.

Nesse contexto, conforme já enunciado, colocamos em evidência a inferência, uma estratégia essencial para ir além do que está explícito no texto, promovendo a compreensão mais ampla e crítica. Essa estratégia nos provoca a interpretar pistas e a ler as “entrelinhas”, conectando informações implícitas aos conhecimentos prévios e ao contexto apresentado. Afinal, como afirma Queirós (2019, p. 74),

[...] a literatura abre porta, mas a paisagem está aninhada no coração do leitor. [...] Cabe ao leitor ler nas estrelinhas e acrescentar, criadoramente, o que ficou obscuro, desconsiderar o que não é relevante [...] digo sempre que o livro é um objeto,

e o leitor, um sujeito. Numa relação entre objeto e sujeito é o leitor quem deve tomar da palavra.

Assim, a leitura se torna um espaço dialógico e um ato criativo, possibilitando ao leitor elaborar significados mais profundos, conectando o texto a suas experiências pessoais, a outros textos e ao contexto cultural no qual está inserido.

Saber inferir possibilita ao leitor “tomar a palavra” e transformar a prática de leitura em uma experiência pessoal e significativa. Desenvolver a consciência dessa estratégia é fundamental, pois, quanto mais o leitor reconhece como infere e interpreta, mais consegue alcançar as camadas do texto, ampliar sua compreensão e produzir novos significados.

Na concepção de Giroto e Souza (2010, p. 54), “[...] compreensão significa que leitores pensam não somente sobre o que estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo”. Logo, compreender envolve um exercício de reflexão sobre o que se aprende no ato de ler. Para isso, o leitor deve ocupar uma posição responsiva (Bakhtin, 2011), tal como nos explica Geraldi (2012): a compreensão se constrói a partir das contrapalavras, ou seja, da resposta que cada leitor formula ao dialogar com o texto.

Portanto, para compreender um texto, é preciso inferir, relacionar e dialogar, construir sentidos entre o dito e o não dito. Para tanto, o professor precisa proporcionar espaços em que essa prática seja estimulada de forma individual, coletiva e significativa. Nessa direção, a conversação literária (Chambers, 2023) pode ser um meio potente, pois permite aos leitores compartilhar suas impressões sobre o texto, levantar hipóteses e, especialmente, validar ou reformular suas inferências a partir do diálogo com o texto e com outros leitores.

O ato de ler como ato de conversar

“Eu estudava Léguas, com um caranguejo velho que só”, “Nunca estudei com ele”, comentou a Tartaruga de Mentira com um suspiro. “Diziam que também davam aulas de Literatortura” (Carroll, 2019, p. 124).

Em *Alice no País das Maravilhas*, no diálogo entre Alice e a Tartaruga de Mentira, o jogo de palavras entre Literatura e ‘Literatortura’ levanta uma questão crucial sobre o ensino da leitura: a literatura pode ser uma experiência libertadora e criativa ou um processo rígido e enfadonho. Nesse sentido, Freire (2003, p. 12) diz que “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto a ser memorizado, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”. Seguindo essa perspectiva, uma leitura real não se impõe, pelo contrário, se constrói – e isso acontece quando os leitores são provocados a participar ativamente da construção de sentidos, em vez de apenas absorver informações prontas.

Isso se alinha à abordagem de Chambers (2023, p. 28), que propõe a conversação literária como um espaço de interação e trocas, onde “o ato de ler se localiza no ato de conversar”. Para o autor, a leitura, não se encerra no texto, mas se expande na partilha de percepções, dúvidas e descobertas entre leitores. Chambers (2023) sugere que a conversação literária deve começar com a partilha de entusiasmos, enigmas, dificuldades e conexões vivenciadas no decorrer da leitura, proporcionando um ambiente no qual os leitores se sintam estimulados a explorar os significados do texto de maneira aberta e participativa.

Essa abordagem possibilita aos alunos “falarem bem” sobre o livro lido, “em vez de simplesmente despejar palavras em uma mistura impensada que não nos leva a lugar algum” (Chambers, 2023, p. 17). Para falar bem, a conversação literária deve proporcionar um exercício de escuta ativa, interpretação e construção de significados, no qual cada leitor contribui com sua percepção, enriquecendo a experiência do outro. Esse processo provoca o leitor a pensar sobre o que lê, refletir sobre o que aprende e desenvolver sua capacidade de inferência, indo além do que está explicitamente dito no texto.

Para tanto, a conversação literária não pode ser conduzida de forma arbitrária ou improvisada. Chambers (2023, p. 80) enfatiza que “a escolha da professora pela conversa literária deveria ter uma justificativa, não deveria ser arbitrária, não deveria confiar no impulso do momento”, ou seja, o professor precisa selecionar os textos com um propósito, planejar estratégias de leitura e revisar constantemente sua prática, para que a leitura compartilhada estimule o pensamento crítico.

Bajour (2023, p. 65) reforça essa ideia, afirmando que “a preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta”. Isso significa que preparar um encontro de leitura vai além de simplesmente abrir um livro e começar a ler: é preciso pensar em como apresentar o texto, envolver os alunos e despertar a atenção para detalhes que podem passar despercebidos.

Nesse ponto, Chambers (2023) aprofunda a discussão, destacando que, ao falar sobre os livros que lemos, somos impulsionados para uma nova volta na espiral literária. Em outras palavras, o ato de ler constitui um processo contínuo, em que cada nova leitura e conversa sobre um livro amplia nossa compreensão e experiência leitora. A troca de percepções, as perguntas levantadas e as diferentes interpretações compartilhadas permitem aos leitores descobrir novas camadas de significado nos textos.

Nas palavras de Bajour (2023, p. 67), “todos nós, leitores, crescemos com as leituras dos outros, e isso também se transmite”. Portanto, a leitura compartilhada estimula o pensamento crítico, mantém viva a curiosidade e o desejo de seguir explorando novas leituras, garantindo que cada livro lido gere novas descobertas e questionamentos. Nessa perspectiva, reside a proposição de adentrar na conversação literária.

Na toca do coelho

Nesta seção, fazemos um convite: ler *Alice* com um olhar inaugural. Mesmo que você já conheça a história, que tenha assistido às adaptações cinematográficas ou até trabalhado o livro em sala de aula, a pergunta permanece: quais sentidos ainda podem ser construídos ao ler *Alice*?

Lewis Carroll e sua obra mais conhecida

Publicado pela primeira vez em 1865, *Alice no País das Maravilhas* é um dos livros mais conhecidos da literatura mundial. Escrito por Charles Lutwidge Dodgson, mais conhecido pelo pseudônimo Lewis Carroll, o livro se tornou um clássico atemporal, alcançando diferentes gerações, sendo adaptado em diferentes linguagens, como teatro, cinema e quadrinhos.

A obra de Lewis Carroll é uma escolha potente, pois, por meio de sua narrativa onírica e cheia de enigmas, pode provocar os leitores a olhar de modo mais atento e sensível para questões relacionadas à identidade, transformação, lógica e absurdo. Em *Alice no País das Maravilhas*, a jornada da protagonista reflete as incertezas e descobertas do crescimento, atravessadas por encontros e desencontros com personagens enigmáticos, que desafiam a lógica convencional. Assim como Alice se vê diante de um mundo onde as regras são constantemente subvertidas, o leitor também é desafiado a atribuir sentidos ao texto, mobilizando a inferência para compreender o que não está expresso de maneira explícita.

A história começa de forma simples: Alice, entediada, observa sua irmã lendo um livro e se pergunta para que serve “um livro sem desenhos ou diálogos?” (Carroll, 2019, p. 13). Esse primeiro questionamento nos faz pensar sobre o que, na leitura literária, nos cativa, desperta a curiosidade e nos impulsiona a continuar.

Ao cair na toca do Coelho, Alice nos transporta para um mundo onde a lógica se desfaz, o absurdo ganha vida e a leitura se transforma em um convite à imaginação. Carroll não escreveu apenas uma história fantástica; ele criou um universo que desafia a lógica, brinca com a linguagem e nos permite construir novos sentidos, ampliando nossas perspectivas sobre a realidade.

Naquele universo, Alice vivencia o encontro com o diferente, com o outro. O Chapeleiro Maluco, a Rainha de Copas, a Lagarta Azul, o Gato de Cheshire apresentam formas de pensar e agir que a desafiam e a fazem questionar suas certezas. A Lagarta, ao perguntar “Quem é você?”, coloca Alice diante da instabilidade de sua própria identidade. O Gato de Cheshire, com sua lógica desconcertante, desafia Alice a refletir sobre suas escolhas. Ao invés de indicar um caminho certo ou errado, ele a faz perceber que o sentido da jornada não está dado, mas é construído. A Rainha de Copas, com suas ordens arbitrárias, a confronta com o autoritarismo.

Ao longo da narrativa, Alice se depara com situações que rompem as convenções da linguagem, pois Carroll não apenas brinca com as palavras – ele transforma a linguagem em experiência. Recursos como a hipérbole não são apenas exageros: tornam-se realidades concretas. Um exemplo disso ocorre quando, ao chorar excessivamente, Alice literalmente se afoga em suas próprias lágrimas; “logo em seguida, porém, compreendeu que estava no lago de lágrimas que ela própria vertera quando estava com dois metros e meio” (Carroll, 2019, p. 47).

O diálogo entre Alice e o Gato Cheshire é outro exemplo do jogo com a linguagem. Ao afirmar que todos ali são loucos, o Gato desmonta a lógica convencional e estabelece um raciocínio circular: Alice só pode ser louca, porque está naquele lugar! Para justificar sua própria loucura, o Gato se compara a um cachorro, explicando que, enquanto cães rosnam quando estão bravos e abanam o rabo quando estão felizes, ele faz o contrário. O argumento parece absurdo, mas revela algo real.

A sociedade define e usa padrões para determinar normalidade e desvio. O Gato apenas evidencia essa lógica, mostrando como qualquer comportamento pode ser julgado insano, dependendo da referência adotada. Assim, Carroll subverte a lógica da linguagem, desestabilizando significados e provocando não apenas Alice, mas também quem lê, a participar desse jogo.

Essa ruptura com a lógica convencional caracteriza o *nonsense*, um dos aspectos marcantes da obra. Mais do que um acúmulo de absurdos, o *nonsense* é um recurso que desafia as normas da linguagem e da narrativa. Utilizando paradoxos, trocadilhos e construções ilógicas, Carroll cria um universo onde as certezas se dissolvem, deixando espaços para que os sentidos se construam na relação entre leitor e texto. Conforme Santos (2024, p. 104),

No contexto literário, o nonsense se revela como um gênero que desafia as normas linguísticas e narrativas, explorando a criatividade e o humor nas palavras e ideias. Utilizando jogos de palavras, trocadilhos e reviravoltas, busca quebrar as expectativas tradicionais da linguagem, convidando o leitor a se envolver em um mundo de surpresas e prazer estético.

Assim, o leitor é provocado a testar hipóteses, inferir, construir sentidos e lidar com a incerteza. Uma das passagens que melhor ilustram essa lógica é a famosa cena do chá com o Chapeleiro Maluco:

“É por isso que a mesa está toda preparada para o chá?”, perguntou ela. “É”, suspirou o Chapeleiro. “Está sempre na hora do chá, e não tenho tempo para lavar a louça nos intervalos”. “E você vai apenas trocando de lugar, não é?”, perguntou Alice. “Exatamente, conforme sujo a louça”, respondeu o Chapeleiro.

“Mas o que acontece quando você volta para o início?”, arriscou Alice. “Sugiro mudarmos de assunto”, interrompeu a Lebre de Março, bocejando (Carroll, 2019, p. 98).

Aqui, o *nonsense* desafia a lógica convencional, ao aprisionar o Chapeleiro Maluco em um ciclo eterno: ele brigou com o Tempo e, por castigo, ficou retido na mesma hora para sempre. Não há progresso, apenas repetição. Alice tenta entender essa dinâmica e percebe que, em vez de avançar, o Chapeleiro e outros convidados apenas mudam de lugar na mesa, perpetuando o ritual do chá sem nunca o concluir.

Esse deslocamento sem propósito faz parecer que algo muda, quando, na verdade, tudo permanece igual. As perguntas de Alice em busca de coerência são evitadas ou contornadas, até que a Lebre de Março interrompe abruptamente a conversa, desviando o foco. O desfecho frustra qualquer tentativa de explicação racional, transformando a própria busca por sentido em um jogo interminável.

Essa lógica do *nonsense* nos convida a pensar sobre o próprio ato de ler. Se formamos leitores, também precisamos nos permitir ser leitores. Mas não qualquer leitor: um leitor que se perde e se encontra, que segue a história e volt, que lê sem pressa, que pergunta, que estranha.

Que tal nos permitirmos ler *Alice* como Alice? Na sequência, caro professor, trazemos uma proposta didática para a sala de aula.

Proposta prática – inferindo com Alice

Esta proposta de leitura de *Alice no País das Maravilhas* foi pensada para o 9º ano do Ensino Fundamental, podendo ser adaptada para outras turmas. A organização do trabalho segue três momentos principais, conforme a abordagem de Girotto e Souza (2010):

- 1 antes da leitura** - os alunos são convidados a ativar seus conhecimentos prévios e a compartilhar o que já sabem ou inferem sobre a história, com base no título, na capa e em possíveis adaptações que já tenham visto;
- 2 durante a leitura** - o trabalho começa com um trecho lido coletivamente em sala; os demais capítulos são lidos em casa. Ao longo dessa etapa, são feitas pausas estratégicas para os alunos conversarem sobre o que leram, levantar hipóteses, fazer inferências e trocar impressões nos encontros de conversação literária;
- 3 depois da leitura** - a proposta se concretiza com uma atividade coletiva, que permite visitar as inferências produzidas ao longo do percurso.

Inspirada na proposta de Chambers (2023), a conversação literária se estrutura como um espaço de troca, no qual os alunos são incentivados a dialogar sobre a obra, levantando hipóteses, fazendo inferências e explorando os significados do texto para além do dito.

Tanto a organização das etapas quanto as questões sugeridas ao longo da proposta são flexíveis, podendo ser adaptadas conforme o perfil da turma, o ritmo da leitura ou os objetivos do professor. As questões não têm a intenção de direcionar respostas, mas sim de provocar reflexões, instigar a curiosidade e ampliar a construção de sentidos, criando um ambiente de leitura mais aberto, participativo e responsivo.

O objetivo é que a leitura de *Alice no País das Maravilhas* se torne um percurso dinâmico e participativo, permitindo que os alunos se envolvam ativamente com a história, experimentem suas ambiguidades e paradoxos e se formem leitores, lendo.

Para tornar esta seção mais didática e acessível, organizamos os dois primeiros momentos da leitura (antes e durante) conforme demonstrado nos Quadros 1 e 2, a seguir:

Quadro 1 - Mobilizando inferência

Eu uso para prever	Sim	Não	Observação
O título do livro e dos capítulos.			
A capa (ilustração, cores, elementos visuais).			
As ilustrações que aparecem ao longo do texto.			
O que já sei sobre a história de Alice ou sobre esse tipo de narrativa.			
O que eu sei sobre Lewis Carroll.			
A forma como o texto é organizado (diálogos, situações curiosas, mudanças inesperadas).			
As falas e perguntas das personagens, como as da Lagarta.			
O que já aconteceu na leitura até onde li.			
O jeito de agir das personagens.			

Fonte: As autoras.

O Quadro 1 (Mobilizando inferência) pode ser utilizado pelo professor antes da leitura e durante a leitura, incentivando os alunos a preencher as colunas “Sim”, “Não” e “Observações”, registrando as inferências feitas ao longo da leitura. A atividade pode ser realizada individualmente, em duplas ou pequenos grupos, favorecendo a troca de ideias, a escuta sensível e a construção coletiva de significados. Os itens apontados no Quadro 2 também podem ser retomados em diferentes momentos da leitura, permitindo aos alunos confirmarem ou refutarem suas hipóteses.

Quadro 2 - Inferindo no processo: leitura compartilhada em sala de aula

Vamos pensar juntos		
O que vocês acham que vai acontecer?	Como Alice se sente ao cair na toca do Coelho? Como sabemos disso?	Tudo isso aconteceu mesmo com Alice? Como vocês sabem?

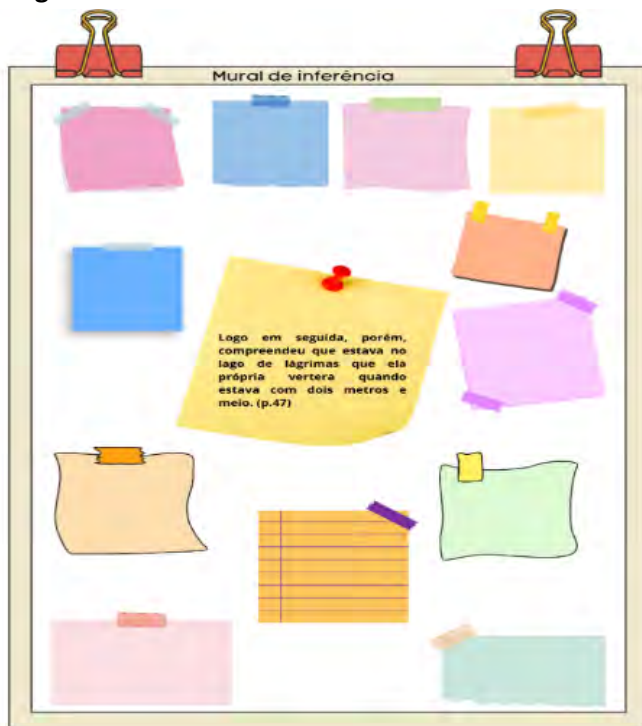
Fonte: As autoras.

O Quadro 2 (Vamos pensar juntos) deve ser utilizado **durante** a leitura compartilhada do capítulo “Na toca do coelho”, realizada com a turma em sala de aula. A proposta é que o professor construa o quadro em conjunto com os alunos, fazendo pausas estratégicas ao longo da leitura, para levantar hipóteses, explorar o que está nas entrelinhas e estimular a construção coletiva de sentido. Durante essas pausas, o professor pode lançar perguntas como: “O que vocês acham que vai acontecer?”, “Como Alice se sente ao cair na toca do Coelho?”, “Tudo isso aconteceu mesmo com Alice?”, “Como vocês sabem?”. Essas perguntas incentivam os alunos a fazer previsões, deduções e interpretações implícitas, a partir de pistas presentes no texto e de seus conhecimentos prévios. As contribuições dos alunos devem ser registradas no quadro, que pode permanecer fixado na sala até o final da leitura do livro, funcionando como um painel vivo de inferências, revisitado e atualizado à medida que a leitura avança. Essa prática ensina os alunos a ajustar suas hipóteses, reconhecendo a leitura como um processo dinâmico de construção de sentidos.

Para a etapa após a leitura, propomos as atividades elencadas a seguir:

a) Mural de Inferência

Figura 1 –Mural de Inferência



Fonte: As autoras.

O Mural de Inferência pode ser utilizado após a leitura dos capítulos “O lago de lágrimas” e “O comitê cor-ressecalista”, previamente realizada em casa pelos alunos. Na Figura 1, temos um exemplo:

Nessa etapa, o professor seleciona um trecho significativo da narrativa, como o momento em que Alice percebe que está afogada em suas próprias lágrimas, e o relê com a turma, destacando expressões, emoções e situações que não estão completamente explícitas, mas sugerem sentidos implícitos. A partir desse recorte, o professor propõe perguntas como: *O que esse trecho revela sobre os sentimentos de Alice? O que podemos inferir sobre o que ela está vivendo? Alice entende o que está acontecendo com ela? E nós, como leitores, entendemos? Como?*

Os alunos são convidados a escrever suas inferências em *post-its*, justificando suas ideias com base em pistas textuais. Em seguida, colam os *post-its* no mural da sala e a turma lê e conversa sobre as diferentes interpretações. O professor deve mediar esse momento, valorizando a diversidade de sentidos, promovendo o debate e reforçando que inferir é interpretar o que está sugerido, mas não dito diretamente.

Além disso, os próprios alunos podem ser incentivados a sugerir outros trechos que considerem enigmáticos ou relevantes para novas rodadas de inferência, criando novos murais e ampliando a participação ativa e crítica na leitura. Assim, o mural se torna um espaço vivo de leitura inferencial, que pode ser alimentado continuamente com diferentes recortes e reflexões, favorecendo a metacognição e o desenvolvimento de leitores sensíveis às entrelinhas do texto

b) Folha de Pensar**Quadro 3** - Folha de Pensar

Situação Narrada	Posso deduzir que o narrador	Dicas do texto
Alice pensou que seria melhor não responder.		
A Rainha gritou: "Cortem-lhe a cabeça!"		
Todos os convidados pareceram tremer de medo.		
Rainha de Copas	Posso inferir que	Dicas do texto
A Rainha ordenava punições absurdas o tempo todo.		
Ninguém a enfrentava, mesmo quando ela parecia incoerente.		
Alice começou a se irritar com a Rainha, mas disfarçou para não ser punida.		
Conversa com a Lagarta	Isso me faz pensar que	Dicas do texto
"Quem é você?", perguntou a Lagarta.		
Alice, um pouco irritada com os comentários lacônicos da Lagarta, empertigou-se e respondeu muito séria: "Acho que primeiro deveria me dizer quem é você."		
"Mudei tantas vezes de tamanho hoje que já não sei mais quem sou!"		

Fonte: As autoras.

A 'Folha de Pensar' é uma ferramenta valiosa para ensinar os alunos a praticar a inferência de maneira estruturada e consciente, favorecendo uma leitura mais atenta e reflexiva. Ela pode ser utilizada após a leitura dos capítulos "O Coelho tem uma ideia de jerico", "Conselho da Lagarta" e "Porco e Pimenta", com foco especial nas interações entre personagens e nos comportamentos que revelam sentidos implícitos.

Após a leitura, o professor apresenta aos alunos situações narradas selecionadas do texto e, a partir delas, convida a turma a inferir ou deduzir informações que não estão ditas diretamente, como sentimentos, intenções ou características das personagens. Em seguida, os alunos devem localizar e registrar as pistas no próprio texto que sustentam suas inferências. Por exemplo, diante da fala "A Rainha gritou: 'Cortem-lhe a cabeça!'", o aluno pode inferir que a Rainha é impulsiva e autoritária, com base no exagero da punição e no medo que provoca. Já na conversa entre Alice e a Lagarta, pode-se inferir sobre a confusão de identidade da personagem ou o incômodo de Alice com a situação.

A atividade pode ser aplicada coletivamente ou em pequenos grupos, permitindo que os alunos debatam, justifiquem suas interpretações e aprendam a ler nas entrelinhas. A 'Folha de Pensar' é um instrumento pedagógico que fortalece a

compreensão crítica e a autonomia leitora, tornando visível o processo de construção de sentidos a partir do texto.

c) Texto Recortado

A atividade com o Trecho Recortado parte de excertos dos capítulos “Chá com gente doida”, “O campo de croque da rainha” e “A História da Tartaruga de Mentira”, que os alunos já leram previamente em casa. Organizados em pequenos grupos, eles recebem as falas dos personagens em cartões ou tiras embaralhadas e são desafiados a reconstruir o trecho na ordem que considerarem mais coerente. Esse processo estimula os alunos a mobilizar pistas linguísticas, expressões, pausas e intenções das personagens para fazer previsões, deduções e leituras implícitas.

Após remontar os trechos, os grupos leem em voz alta e compartilham suas interpretações sobre o que está sendo dito e, principalmente, sobre o que está sendo sugerido nas entrelinhas. O professor pode guiar a atividade com perguntas que provoquem o pensamento inferencial, como, por exemplo: *O que essa fala revela sobre a personagem? Há algo escondido ou evitado na conversa? O que essa situação nos faz pensar?*

Os alunos são incentivados a justificar suas escolhas e interpretações com base em fragmentos do próprio texto, desenvolvendo uma leitura crítica, sensível e participativa. Essa atividade permite tornar visível o processo de leitura inferente, fortalecendo a compreensão leitora e a capacidade de construir sentidos que vão além do que está explicitamente escrito. Além disso, pode ser retomada com outros trechos ao longo da leitura, favorecendo o aprofundamento da experiência literária.

Vejamos exemplos dessa atividade nos Quadros 4, 5 e 6, a seguir:

Quadro 4 - Trecho recortado 1

TRECHO 1
“É por isso que a mesa está toda preparada para o chá?”, perguntou ela. “É”, suspirou o Chapeleiro.
“Está sempre na hora do chá, e não tenho tempo para lavar a louça nos intervalos”. “E você vai apenas trocando de lugar, não é?”, perguntou Alice
“Exatamente, conforme sujo a louça”, respondeu o Chapeleiro
“Mas o que acontece quando você volta para o início?”
, arriscou Alice.
“Sugiro mudarmos de assunto”,
interrompeu a Lebre de Março, bocejando (Carroll, 2019, p. 98).

Fonte: As autoras.

Quadro 5 - Trecho recortado 2

TRECHO 2
Ao se depararem com Alice, estacaram e a observaram. A Rainha perguntou, encrespada, ao Valete de Copas? "Quem é essa?"
O Valete fez reverência e sorriu, sem responder
"Idiota!",
exclamou a Rainha, sacudindo a cabeça, impaciente. Virando-se para Alice, indagou: "Qual o seu nome, menina?"
"Meu nome é Alice, vossa majestade", respondeu, muito cortês, pensando consigo mesma: "Ora, não passam de um baralho, afinal de contas. Não preciso ter medo deles!" (Carroll, 2019, p. 105)

Fonte: As autoras.

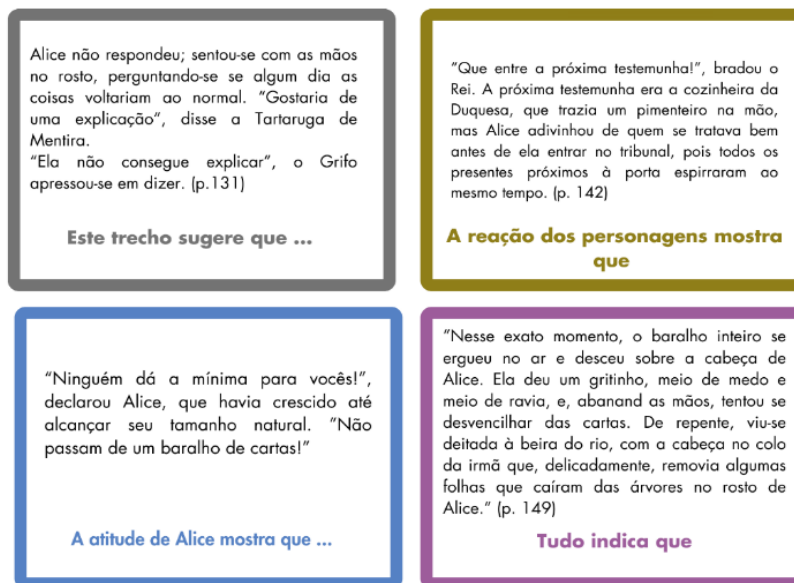
Quadro 6 - Trecho recortado 3

TRECHO 3
"Nunca ouvi falar em 'Enfeiramento'",
Alice arriscou a comentar. "O que é?"
O Grifo ergueu duas patas no ar, incrédulo:
"O quê? Nunca ouviu falar em enfeiramento?", perguntou. "Suponho que saiba o que é embelezamento, não é?"
"Sei sim", disse Alice, sem muita convicção. "Quer dizer ... tornar algo mais ... bonito."
"Ué", prosseguiu o Grifo, "se não sabe então o que é enfeirar, é porque é muito ignorante mesmo." (Carroll, 2019, p. 123)

Fonte: As autoras.

d) Quadros de Inferências

Após a leitura dos capítulos "A quadrilha das Lagostas", "Quem roubou as tortas?" e "O depoimento de Alice", o professor pode propor uma atividade em que trechos selecionados da narrativa sejam apresentados em quadros com perguntas incompletas, tais como: *Este trecho sugere que...*; *A reação dos personagens mostra que...*; *A atitude de Alice mostra que...*; *Tudo indica que...*, conforme exemplificado na Figura 2, ao lado:



Os alunos devem ler os trechos com atenção e, individualmente ou em grupos, completar as frases com base em suas inferências, apoiando-se nas pistas oferecidas pelo texto e em seus conhecimentos sobre a trama e as personagens. Essa proposta favorece uma leitura mais profunda, pois desafia os alunos a interpretar o que está implícito nas falas, nas atitudes e nas reações das personagens. Além disso, permite trabalhar a diversidade de interpretações possíveis, à medida que diferentes grupos compartilham suas respostas e discutem os sentidos construídos. O professor pode organizar os quadros em cartazes ou projetá-los para discussão coletiva, promovendo um momento de leitura crítica, inferência guiada e diálogo interpretativo.

e) Cartaz coletivo - fechando com a inferência

Para finalizar o percurso de leitura e tornar visível o trabalho com a inferência, o professor pode propor a produção de um cartaz coletivo intitulado “O que Alice não disse, mas a gente entendeu”. A atividade começa com uma conversa literária, na qual os alunos revisitam os registros feitos ao longo da leitura (murais, quadros de inferência e folhas de pensar) e selecionam as inferências mais significativas construídas durante o processo, aquelas que revelam sentimentos ocultos das personagens, intenções implícitas ou sentidos sugeridos pelas situações vividas por Alice. Em seguida, transformam essas inferências em frases para compor o cartaz, incluindo trechos do livro como pistas para sustentar as interpretações.

Nessa atividade, podem surgir diversas frases construídas pelos alunos, por exemplo: *Alice estava assustada, mas tentava parecer corajosa; A Rainha gritava para esconder sua insegurança; O tempo parou no chá porque ninguém quer encarar o que vem depois.* O cartaz pode ser fixado na sala, funcionando como síntese visual e afetiva do percurso de leitura vivenciado pelos alunos, reforçando a ideia de que inferir é construir sentidos a partir daquilo que o texto sugere, mesmo sem dizer diretamente.

Considerações finais

Ler não é tarefa qualquer. É pausa. É desvio. Enquanto o Coelho Branco corre contra o tempo, nós escolhemos parar — com Alice — e olhar com vagar. Ao longo deste capítulo, refletimos sobre a leitura como experiência que provoca, desloca e forma. Um gesto que rompe o fluxo acelerado da escola e devolve à leitura sua densidade e sua potência.

A narrativa nonsense de Lewis Carroll propõe desvios, tensiona a lógica, rompe expectativas e convida o leitor ao estranhamento. Ao cair, crescer, encolher e hesitar, Alice se aproxima do leitor em processo de formação, sempre inacabado, em movimento, que se perde, se interroga e constrói sentidos entre perguntas, silêncios e incertezas.

Em diálogo com Giroto e Souza (2010), refletimos sobre a inferência como estratégia fundamental na compreensão leitora. Mais do que uma técnica aplicada mecanicamente, a inferência exige postura ativa diante do texto: disposição para observar, levantar hipóteses e buscar relações. Essa compreensão se articula às contribuições de Freire (1996; 2003), Bakhtin (2011), Chambers (2023) e Bajour (2023) sobre o ato de ler em sua dimensão dialógica, crítica e formadora.

A proposta prática apresentada - composta por quadros de inferência, mural coletivo e conversa literária - tem como objetivo favorecer o registro do pensamento leitor, abrindo espaço para o diálogo entre texto e leitor, entre leitores e entre os diversos contextos que atravessam tanto o leitor quanto a obra. Nessa rede de relações, os sentidos são construídos de forma compartilhada, guiados pela escuta, pela troca e pela mobilização da inferência.

Os dados da pesquisa PROEDUCA revelam um cenário complexo: há desejo de formar leitores, há consciência da importância da inferência, mas há também os limites impostos pelo tempo escolar, pela fragmentação das práticas e pelas formações que, muitas vezes, não chegam à sala de aula com a potência necessária. Ainda assim, professores seguem criando brechas. E, nessas brechas, leem.

Encerramos este capítulo compreendendo que a formação do leitor literário exige tempo, escuta, mediação e intencionalidade. A escola, mesmo presa às amarras do currículo, ainda pode ser espaço de desacomodação, onde o estranhamento e o encantamento têm vez.

Como Alice, seguimos perguntando: “Quem sou eu?”. E, no exercício de formar leitores, talvez a pergunta precise ser outra: que leitor sou eu e que concepção de leitura sustenta minha prática? Afinal, a literatura não oferece respostas prontas: ela provoca perguntas. E é nessas perguntas que mora o verdadeiro sentido da leitura.

Referências

ARENA, D B. O ensino de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n.1, p. 237 – 247, jan./jun. 2010.

BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Solisluna, 2023.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CARROLL, L. **Alice no país das maravilhas**. Rio de Janeiro: Darkside, 2019.

- CHAMBERS, A. **Diga-me:** as crianças, a leitura e a conversa. Tradução de Juliana Chierregato Pedro. São Paulo: Cortez, 2023.
- COSSON, R. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, J. W. **Ancoragens** - Estudos Bakhtinianos. São Paulo: Pedro & João, 2012.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Paulo: Pedro & João, 2015.
- GIROTTO, C. G. G. S.; JUNQUEIRA, R. S.(Orgs.). **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- HELBEL, D. F. **A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da atividade de estudo.** 2022. 296f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.
- QUEIRÓS, B. C. **Sobre ler, escrever e outros diálogos.** São Paulo: Global, 2019.
- SANTOS, A. C. S. **O nonsense literário:** (des) caminhos em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2024.
- SILVA, E. T. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 2014. [Ebook]

DA CONSTELAÇÃO AO IMAGINÁRIO: A POESIA COMO POTÊNCIA IMAGÉTICA E A ESTRATÉGIA DA VISUALIZAÇÃO



Marivaldo Omena Batista
Yngrid Karolline Mendonça Costa

Este capítulo tem como objetivo abordar uma estratégia de leitura que se subdivide em três processos distintos - conexão texto-texto, texto-leitor e texto-mundo, buscando possibilidades para ampliar a compreensão leitora, e assim subsidiar o trabalho de professores do Ensino Fundamental II.



Considerações iniciais

[...] Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas.
(Olavo Bilac)

Em uma manhãzinha de segunda-feira, enquanto tomava café na sala dos professores, ouvi duas colegas comentando, com a gravidade de quem discute um problema de Estado, um poema de Olavo Bilac. A mais aflita dizia:

- Acho isso uma perda de tempo... Há tanta coisa realmente importante pra trabalhar e tenho que ensinar essa besteira. Os alunos já não gostam de Português e vão ficar ainda mais entediados me ouvindo falar sobre Amai para entendê-las. Pra quê?! Eles não amam nada, e muito menos eu, que não gosto de poesia!

- Pois é... Eu mesma, quando tem esse negócio de poema, resolvo rápido: mando ler em casa e pesquisar sobre o autor. Assim não perco tempo com isso na minha turma.

De fato, era um grave problema! Terminei meu café; afinal, como lembrava Millôr Fernandes, “esnobar é exigir café fervendo e deixar esfriar”. Dei uma piscadela às duas professoras e lhes desejei um lindo dia, desses que não dispensam uma boa poesia.

Esse pequeno diálogo pode ser bastante comum, daqueles que ouvimos com certa frequência nas salas dos professores ou nos bastidores da escola, antes de entrarmos em sala de aula. Embora tenhamos ciência de que os materiais pedagógicos destinados aos professores pouco abordam o gênero poético, o que pode dificultar sua compreensão e mediação em sala de aula, gerando insegurança e apreensão, percebemos também que, em nossa própria formação, dentro ou fora da escola, raramente tivemos a oportunidade de apreciar textos poéticos. Acabamos, assim, não desenvolvendo afinidade com o gênero por falta de experiências estéticas significativas e, muitas vezes, perpetuamos essa realidade junto aos nossos alunos.

Não pretendemos, caro(a) leitor(a), julgar a sua prática. Como frutos da escola e professores em exercício, sabemos o quanto a formação recebida influencia diretamente o fazer pedagógico e reconhecemos que, em nossa trajetória, dificilmente contamos com um professor verdadeiramente apaixonado pela poesia, capaz de nos despertar esse olhar sensível. Diante disso, propomo-nos, neste texto, a convidá-lo(a) a uma aproximação com os textos poéticos na sala de aula, especialmente com adolescentes, articulando essa experiência a uma das estratégias de leitura apresentadas por Girotto e Souza (2010): a visualização. Apresentaremos algumas sugestões de práticas que possam auxiliar nesse trabalho, o qual demanda muito estudo e preparo do professor.

Esperamos que aceite nosso convite e que, ao longo da leitura, permita-se encantar, abrir-se ao sensível e, quem sabe, reencontrar o amor, amando a poesia.

A lua cheia e o imaginário

Tenho fases, como a lua.
Fases de andar escondida,
fases de vir para a rua..
Perdição da minha vida!
Perdição da vida minha!
Tenho fases de ser tua,
tenho outras de ser sozinha
(Cecília Meireles)

A experiência de observar a lua, especialmente os mistérios contidos em seu interior, pode nos proporcionar de diversos efeitos, dos quais, quando perturbam o sossego, infestam o espírito e ocupam o corpo, provocando-lhe arrepios, expansões, inclinações ou retrações, ativam recordações, sensações de prazer, nostalgia ou repulsa, e todo um conjunto de experiências (inter)personais e de mundo que compõem o nosso ser. No entanto, como é possível sentir toda essa potência avassaladora apenas observando a lua? Por que, geralmente, somos tão afetados pelos efeitos dessa contemplação? O que há de tão sublime no interior dessa imagem, que ressoa dentro de nós, despertando inquietações e regozijo? Para discutir essas questões, propomos observar “a lua” de Cecília Meireles no poema “Lua Adversa”.

Nos versos que compõem a epígrafe, o eu poético, ao contemplar a lua, reconhece-se em suas fases, tornando-se parte desses ciclos ou, até mesmo, transfigurando-se na própria imagem e movimento da lua: “Tenho fases, como a lua.” Ao assumir essa condição, o poema revela ao leitor toda a poesia desse sujeito, que se anuncia diferente a cada curso da vida, tais quais os ciclos lunares: “andar escondida”, “perdição”, “ser tua”, “ser sozinha”. Além da comparação desse sujeito com a lua, o receptor pode perceber que os substantivos apresentados no poema são femininos, como, por exemplo, “escondida” e “sozinha”, o que pode sugerir uma voz poética feminina, a qual manifesta desejos e inquietações.

Por falar em desassossegos, detenhamo-nos no paralelismo sintático: “Perdição da minha vida! / Perdição da vida minha!”. Nesses versos, a repetição da estrutura sintática apresenta uma breve inversão: “minha vida” e “vida minha”. Esse jogo sugere uma sensação de movimento, tal como o da lua, destacando as tensões entre as experiências de existência do eu poético e os ciclos da vida. Desse modo, percebemos que a estrutura do poema, as escolhas lexicais e as nuances estéticas evidenciam o caráter poético de “Lua Adversa”. Dentro desse contexto, surge um questionamento: como o leitor pode perceber o poema e a poesia? Sendo assim, discutimos a seguir possíveis definições que têm como propositura ampliar os horizontes de compreensão sobre poesia e poema.

Ao considerarmos a poesia como um conjunto de percepções sensíveis de mundo, ou um olhar subjetivo em torno das coisas, das pessoas e do mundo, percebemos que o ser poético é capaz de isolar uma experiência humana para, enfim, revelá-la única, potente e, ao mesmo tempo, comum a todos leitores, concebendo identificações, emoções diversas e a libertação de profundos sentimentos, o que pode contribuir para compreensão das próprias complexidades, como também sentir, identificar e compreender os elementos que compõem as delícias, as fragilidades e os horrores do mundo. Dentro desse contexto, Octavio Paz (2012, p. 21) comenta que “a poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de mudar o mundo, a atividade poética é revolucionária. Por natureza, exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro”.

Dado que a poesia é conhecimento, atividade espiritual, catarse e alquimia dos elementos (não)humanos, tornando-os incomuns, perceptíveis e intensos, acreditamos relevante voltarmos, inicialmente, nosso olhar para o título do poema de Cecília Meireles. Desse modo, a expressão “Lua Adversa” já sugere, por si só, múltiplas possibilidades de sentido, que ressignificam a ideia comum de Lua, considerando o olhar subjetivo do eu poético. Esse elemento lunar, que pode representar sonhos, fantasias, ciclos, fases e movimentos, além de evocar inúmeras experiências do universo feminino, é acompanhado do epíteto “Adversa”, transformando-o, possivelmente, em algo desagradável, angustiante e oposto. Com base nas reflexões sobre poesia de Paz (2012), percebemos que esse ser poético, ao destacar a *Lua* e recriá-la de forma singular por meio da denominação *Adversa*, é capaz de libertar uma poderosa experiência humana, ou um conhecimento enfático da vida: as contraditórias fases da existência do ser.

Se, por um lado, compreendemos a poesia como um complexo de percepções de mundo, capaz de provocar profundos efeitos em quem a recebe, por outro, é significativo observar os elementos que compõem a tessitura do poema, os quais possibilitam perceber as vigas, as colunas e a argamassa que edificam a poesia. Sendo assim, consideramos o texto poético como uma estrutura que projeta e ressoa as experiências subjetivas do eu poético:

O poema é um caracol onde ressoa a música do mundo e metros e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoa, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todos os rostos mas há quem afirme que não possui nenhum: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana! (Paz, 2012, p. 21).

Acreditamos importante destacar a metáfora “O poema é um caracol” (Paz, 2012) para lançar mão da nossa discussão sobre poema. Observamos que o epíteto de ordem predicativa “é um caracol” ressignifica o substantivo “poema”, cedendo à palavra uma nova imagem, que pode estar associada a um tipo de estrutura que tende a proteger ou emprestar uma forma a algo delicado, sensível e invertebrado: a poesia. Friedrich Hegel (1980, p. 39) discute sobre a existência de uma espécie de fonte, a qual colabora na elaboração da escrita poética. Ainda conforme o filósofo germânico, o *elemento inteligível* é aquilo que favorece o poeta de cada época a estruturação da escrita, proporcionando-lhe a criação da expressão, a comunicação das emoções universais e a elevação dos discursos que refletem as inúmeras experiências humanas. Sob esse íterim, a forma, ou o resultado da combinação de complexos verbais, pode propiciar a percepção dos sentimentos expressidos no texto literário, a poesia, estimulando, no leitor, reações diversas no ato da recepção do poema:

[...] a poesia de cada povo e de cada época contém um elemento inteligível para todos outros povos e todas as outras épocas, elemento esse que constitui uma fonte de alegria para qualquer homem, seja de que época for: elemento universal, enquanto humano, por um lado, como participante da arte, por outro (HEGEL, 1980, p. 39).

No excerto acima, ressalvamos que o *elemento inteligível* (Hegel, 1980) é o meio que edifica, traduz e direciona as emoções ao leitor. Desse modo, o poeta, ao se apropriar da linguagem e da palavra, atribui inquietações do espírito, que é sua subjetividade, assim como o sentimento comum à sua época. Assim, o poema em si “é a maneira como a alma, com seus juízos subjetivos, alegrias e admirações, dores e sensações, toma consciência de si mesma” (Hegel, 1980, p. 221-222). Esta consciência, que é o fazer poético, constitui-se de uma individualidade do poeta, a quem cabe dispor uma forma e um estilo. A linguagem, portanto, oferece ao leitor a porta de entrada (e saída) para recepcionar o repertório de conteúdos relacionados às experiências humanas. Sendo assim,

[...] o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de uma coisa radicalmente diferente: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se polariza, congrega e isola em um produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia erguida. Só no poema a poesia se isola e se revela plenamente (Paz, 2012, p. 22).

Conforme a citação acima, o poeta, quando se encontra no processo de criação poética, transpõe a poesia para a linguagem, erguendo o ser poético no poema,

construindo, por sua vez, sua obra. Nesse sentido, o poema não é somente uma forma, ou um complexo de configurações verbais; também é o lugar onde poesia e homem se encontram (Paz, 2012). Nessa seção discutimos poesia, poema e poeta em uma perspectiva geral, para que haja uma percepção sobre as nuances do gênero poético. No seguimento a seguir, abordamos uma das características predominantes no texto poético: a imagem; no entanto, não desconsideramos as demais nuances do texto poético para fomentar nossas discussões, como, por exemplo, o discurso e o som.

Imagem

O texto poético lança mão de um elemento estético significativo que, ao ser percebido pelo leitor, pode conduzi-lo à percepção da poesia: a imagem. Contudo, é fundamental destacar a importância do exercício da observação e da contemplação, tanto no ato de recepcionar o poema quanto no de experienciar o mundo para apreciá-lo e compreendê-lo. A capacidade sensível do olhar humano possibilita não apenas a ampliação dos horizontes da nossa subjetividade, mas também a identificação das experiências humanas, despertando em nós, conforme afirma Jouve (2002, p. 19), “admiração, piedade, risos ou simpatias que [...] despertam o nosso interesse”. Assim, para que seja possível perceber a imagem no poema, direcionamos nosso olhar, ao longo das discussões, para o texto “Lua Adversa”, de Cecília Meireles:

Lua Adversa

Tenho fases, como a lua.
Fases de andar escondida,
fases de vir para a rua...
Perdição da minha vida!
Perdição da vida minha!
Tenho fases de ser tua,
tenho outras de ser sozinha.

Fases que vão e vêm,
no secreto calendário
que um astrólogo arbitrário
inventou para meu uso.

E roda a melancolia
seu interminável fusol!

Não me encontro com ninguém

(tenho fases como a lua...)
No dia de alguém ser meu
não é dia de eu ser sua...
E, quando chega esse dia,
o outro desapareceu...
(Meireles, 2001, p. 413 - 414)

Na seção anterior abordamos o poema de Cecília Meireles, no qual o eu poético, ao se comparar à lua, vivencia as inúmeras fases da vida: ora o desejo de solitude, ora a busca por companhia. Em contrapartida, como o leitor pode perceber os elementos estéticos que evidenciam a ideia de movimento? De que maneira o texto poético manipula a linguagem para construir a imagem da lua, do ser melancólico e das contraditórias fases da existência? Para isso, atentamo-nos às considerações sobre imagem:

A experiência da imagem, anterior à da palavra, vem enraizar-se no corpo. A imagem é afim à sensação visual. O ser vivo tem, a partir do olho, as formas do sol, do mar, do céu. O perfil, a dimensão, a cor. A imagem é um modo da presença que tende a suprir o contato direto e a manter, juntas, a realidade do objeto em si e a sua existência em nós. O ato de ver apanha não só a aparência da coisa, mas alguma relação entre nós e essa aparência: primeiro e fatal intervalo (Bosi, 1977, p. 13).

A partir desse viés, a imagem que compõe o texto poético apresenta uma dupla perspectiva: é, simultaneamente, aparência da coisa observada e presença da subjetividade humana. O resultado da intersecção entre objeto e sujeito é a potência do efeito poético, que busca capturar a alteridade-realidade tanto da coisa quanto das nuances da humanidade, contribuindo para que o receptor do poema fomente no ato da leitura imagens mentais das experiências de mundo de forma inaugural (Bosi, 1977). Assim como destacamos anteriormente, o próprio título do poema de Cecília Meireles favorece a percepção de uma imagem poética, a qual é constituída pela relação entre Lua (objeto) e Adversa (subjetividade do eu poético).

Esses elementos estéticos, quando articulados, possibilitam a apreensão dos movimentos ou ciclos das experiências humanas, os quais instigam o leitor a inferir diferentes possibilidades de leitura ao longo de sua recepção. Nesse contexto, observamos algo semelhante na comparação entre o eu poético e a lua no primeiro verso do poema: *Tenho fases, como a lua*. À vista disso, percebemos que o verso dialoga diretamente com o título do poema, despertando no leitor uma percepção densa e reflexiva sobre os ciclos que compõem a existência humana. Assim, tanto o título quanto o verso inicial operam dentro de um sistema de relações entre objeto e subjetividade, gerando uma força imagética que não apenas

sustenta a materialidade da “lua”, mas a transcende por meio da intervenção da experiência humana. Como afirma Bosi (1977, p. 14): “A imagem do objeto-em-si é inefável; e quem quer apanhar para sempre o que transcende o seu corpo acaba criando um novo corpo: a imagem interna, ou o desenho, o ícone, a estátua. Que se pode adorar ou esconjurar.”

Os versos a seguir apresentam um elemento estilístico que, além de reforçar a ideia de movimento, semelhante ao ciclo lunar, contribui para evocar emoções distintas, associadas às fases da lua: o paralelismo sintático. A repetição das estruturas sintáticas, *Fases de andar escondida, / fases de vir para a rua... / Perdição da minha vida! / Perdição da vida minha! / Tenho fases de ser tua, / tenho outras de ser sozinha.*, possibilita a percepção de diversos sentimentos humanos, como reclusão, coragem, perdas e entrega. Nesse processo, a poeta empresta para o leitor as manifestações do próprio espírito. Emil Staiger (1975, p. 44) define esse empréstimo como “disposição anímica”, pois a linguagem poética conduz o leitor a vivenciar as mesmas emoções expressas no texto. Assim, o receptor não apenas lê as experiências do poeta, mas experimenta, por meio da voz de um eu, as emoções transmitidas. Com efeito,

[...] o leitor só posteriormente dá-se conta de que os versos causaram-lhe alegria ou consolo porque também ele vive idênticos condicionamentos. A uma leitura autêntica, o próprio leitor vibra conjuntamente sem saber porque, ou melhor, sem qualquer razão lógica (STAIGER, 1975, p. 48).

Nesse contexto, Staiger (1975) conceitua a *disposição anímica* como um conjunto de sentimentos, ou emoções, que é reconfigurado em linguagem poética e, por meio dela, pode propiciar no leitor inúmeros efeitos. Esse processo permite ao leitor identificar-se com a situação retratada, proporcionando-lhe fruição durante a leitura. No poema de Cecília Meireles, observamos que o movimento constante da vida desperta no eu poético uma melancolia. Embora o texto não estabeleça uma comparação explícita, o poema relaciona o “interminável fuso”, as fases da lua, à disposição melancólica do eu: *E roda a melancolia / seu interminável fuso!*. Novamente, percebemos a relação entre a coisa e a subjetividade, a qual favorece a criação de um novo elemento poético, tornando-se perceptível ao leitor a imagem da melancolia. Nesse sentido, como afirma Paz (2012, p. 22), “a unidade da poesia só pode ser captada pelo trato nu com o poema”.

A *unidade da poesia*, segundo Paz (2012), na perspectiva da imagem, é formada por tudo aquilo que pode ser projetado no campo da percepção, que é a linguagem, através da intensa relação entre as palavras. Nesse contexto, Bosi (1977, p. 15) relaciona a ideia de imagem à constelação, uma vez que, conforme o estudioso, a imagem, enquanto forma, é construída a partir de um conjunto de astros. Assim, a

interação entre as palavras e os elementos estéticos que compõem o poema possibilita a percepção da constelação, que se apresenta como a imagem poética. Por essa razão, o leitor, ao observar as nuances da linguagem, é atravessado e afetado, uma vez que a recepção da imagem contida no poema não se limita apenas ao decalque da forma do objeto apreendido pelo poeta, mas envolve a sensação de luz, cor e sombra que a imagem provoca no leitor, renovando suas percepções de mundo e das próprias subjetividades. Por conseguinte, ela é sublime porque desperta em nós múltiplas recepções, atendendo, ampliando ou inquietando nosso imaginário.

Tecendo o imaginário: a recepção da imagem poética através da visualização

Quando consideramos a possibilidade de mediar a experiência de leitura de poesia em sala de aula, destacamos, de início, a necessidade que temos, como leitores proficientes ou em formação, de vivenciar uma atividade relacionada ao campo do fictício. Assim, a recepção do texto poético pode evidenciar uma necessidade de experimentar esse reino ilusório, irreal e poético, revelando, talvez, uma urgência ou um desejo de viver outras vidas, além de apreciar a vida a partir de outras perspectivas. Esse exercício, além de revelar algo sobre nós mesmos (Iser, 1999), pode atender à ânsia do leitor de estabelecer um diálogo com o texto. Tal interação, além de produzir diversos efeitos, contribui para a percepção do imaginário, que, conforme Iser (1999, p. 73), consiste na reprodução de algo que só ganha existência quando a linguagem lhe confere uma forma.

A partir desse viés, a reflexão sobre o diálogo entre o imaginário e a experiência de leitura poética pode ser enriquecida ao considerarmos uma dupla perspectiva: aquela que se constitui na/pela linguagem, especialmente por meio da imagem poética, e o repertório que cada leitor apresenta. A linguagem poética, ao moldar o imaginário, lança mão de formas que estimulam o receptor a preencher lacunas e criar sentidos a partir de suas próprias vivências e referências culturais/sociais. Nesse sentido, a imagem poética funciona como um catalisador, o qual mobiliza os elementos do repertório individual do sujeito para dialogar com as possibilidades de sentidos sugeridas pelo texto. Esse diálogo, entre o que o texto oferece e o que o leitor traz, proporciona uma experiência estética (Iser, 1999), que não somente amplia o imaginário de quem recebe a tessitura textual, mas também desafia o leitor a transitar entre a familiaridade de suas experiências e a novidade proporcionada pela linguagem (Bosi, 1977), sobretudo pela imagem. Assim, percebemos que o texto poético não é um objeto estático; e sim pode ser percebido como um espaço de constante interação e criação.

Nesse sentido, propomos uma discussão sobre a experiência de leitura do poema na sala de aula, enfatizando o intenso diálogo entre o leitor e a imagem poética. Para que esse trânsito ocorra, destacamos as contribuições de uma das estratégias de compreensão leitora propostas por Girotto e Souza (2010): a visualização, como um procedimento metodológico significativo para a consolidação dessa experiência estética no ambiente escolar. Além dessas questões, consideramos necessária uma breve apresentação do leitor em formação, incluindo a sua bagagem linguística e cultural, e como, por meio da interação com o texto, esse estudante pode se tornar um coautor ou um sujeito de criação.

No que diz respeito à experiência de leitura na sala de aula, Ângela Kleiman (2002) estaca que a interação entre texto e leitor em formação ocorre quando o docente é capaz de ativar os conhecimentos prévios do estudante, proporcionando uma recepção mais significativa do texto. De acordo com a estudiosa, esses conhecimentos prévios podem ser entendidos como um conjunto de experiências adquiridas ao longo da vida do aluno, incluindo as vivências sociais e culturais que moldam sua realidade e subjetividade, além do repertório de conhecimentos linguísticos e textuais adquiridos durante sua trajetória escolar. Dessa forma, a articulação desses saberes possibilita a construção de caminhos de leitura, em que o processo dinâmico e dialógico favorece uma interação significativa entre discente e texto poético.

Conforme Kleiman (2002), o contato efetivo com a linguagem, mediado pelo docente, ativa a bagagem cultural, social e linguística do aluno. Esse processo não somente possibilita sua imersão no texto, mas também amplia seu conhecimento sobre os diversos gêneros textuais, alarga sua perspectiva sobre questões sociais e subjetivas relacionadas ao mundo e a si mesmo, e favorece a construção de sentidos no ato da leitura. Dentro desse contexto, a figura do professor se faz relevante para proporcionar a experiência de leitura com o texto, especialmente com o poema na sala de aula. Segundo Hélder Pinheiro (2008), o docente pode enfrentar desafios em duas perspectivas principais: sua formação no âmbito do fazer pedagógico e sua formação como leitor de poesia. Partimos do pressuposto de que o professor das áreas de Letras e/ou Pedagogia é, ou deveria ser, um leitor de poesia, familiarizado com nossos poetas e com algumas particularidades da linguagem poética. Com base nessa perspectiva, o educador pode propor a leitura de um poema específico e sugerir um fazer pedagógico que privilegie uma experiência estético-temática no ambiente escolar (Pinheiro, 2008).

A partir das discussões apresentadas, a ideia de tecer o imaginário está relacionada à recepção da imagem poética, especialmente no contexto da sala de aula, por meio da estratégia de visualização. Esse recurso permite ao leitor formar imagens mentais a partir do texto poético, ativando a imaginação e estabelecendo

conexões com suas experiências culturais, sociais e subjetivas, tornando-o coautor no processo de leitura. Como destacam Girotto e Souza (2010), a visualização não apenas possibilita a compreensão do processo de leitura, mas também estimula a criação de sentidos, propiciando à fruição. Desse modo, o ato de visualizar a imagem poética pode criar um espaço de diálogo entre poema e leitor, favorecendo uma experiência estética que vai além da leitura objetiva, ao mesmo tempo que revela as múltiplas possibilidades interpretativas e amplia o imaginário do aluno. Na seção seguir lançamos mão de algumas sugestões de leitura e mediação do poema na sala de aula através da estratégia da visualização.

Ursa Maior: a estratégia da visualização

À noite quando me separo das coisas,
E me aproximo das estrelas ou constelações distantes
(Alberto Caeiros)

Geralmente, no mistério da noite, conseguimos transcender espaços e nos distanciar das experiências concretas de mundo, aproximando-nos de nossa subjetividade. Nesse processo, acessamos um imenso repertório de situações fictícias, atribuindo formas à nossa imaginação, como bem pontua Alberto Caeiros. A imagem da constelação da Ursa Maior evoca uma figura poética de orientação e acolhimento, simbolizando a mãe perfeita que guia o olhar e o imaginário. Nesse sentido, podemos considerar a estratégia da visualização como uma Ursa Maior, uma vez que ela permite ao leitor perceber a imagem na tessitura do poema, favorecendo a construção de imagens mentais que conectam o universo poético à subjetividade do receptor e abrindo caminhos para a criação de sentidos. Segundo Girotto e Souza (2010), a visualização engaja o leitor no processo de interação com o texto, permitindo que ele transcenda a literalidade das palavras e experiencie múltiplos significados sugeridos pela poesia. Assim, ao visualizar a Ursa Maior e aproximar-se das “estrelas ou constelações distantes,” o leitor é convidado a tecer o imaginário, transformando a experiência da leitura de poesia em uma jornada de criação e descoberta, vivenciando as diversas nuances de mundo de forma inaugural.

Além disso, na estratégia de visualização, de acordo com as autoras supracitadas, mobilizamos não apenas o sentido da visão, mas, todos os outros, buscando experienciar as sensações que observar a Ursa Maior pode nos proporcionar, como encantamento, satisfação; podemos sentir (tato) a brisa do vento noturno acariciando o nosso rosto enquanto contemplamos a luz; podemos ouvir o som das folhas balançados pela brisa ou o som dos carros anunciando a corrida em busca de descanso ou trabalho; sentir os diversos cheiros (olfato) à nossa volta, podendo vir das árvores, das casas em que o jantar se serve ou dos comércios funcionando a toda velocidade.

O ensino da visualização, portanto, não deve se pautar apenas em desenhos das imagens mentais realizadas pelos alunos, mas, ir além, destacando todos os sentidos e sentimentos que aquela contemplação ou leitura lhe provocou.

Sob esse viés, selecionamos cinco (05) poemas do material digital de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo para analisar a presença da imagem poética e propor uma abordagem metodológica para o ensino de poesia baseada na estratégia da visualização (Giroto e Souza, 2010). Os textos foram escolhidos com base em sua diversidade estética, contemplando poemas canônicos e contemporâneos. Sendo assim, propomos a leitura analítica dos poemas de Fernando Pessoa, Manuel Bandeira, Pedro Bandeira, Paulo Leminski e Fábio Bahia, articulando-as à estratégia da visualização. Esse recurso metodológico não favorece apenas a percepção da imagem poética no texto; e sim propicia a interação do leitor-aluno com o poema, ampliando seus conhecimentos de mundo e possibilitando a descoberta de novas formas de sentir e apreciar a realidade e as emoções.

O poema “Quando as crianças brincam”, de Fernando Pessoa, presente na aula 2, do 3º bimestre do 6º ano, apresenta um eu poético que expressa uma profunda alegria ao observar crianças brincando, ao mesmo tempo em que sugere aos leitores que não experienciou uma infância feliz. Nesse contexto, destacamos no poema a construção de uma imagem poética que busca representar, ou disponibilizar uma forma, a alegria genuína:

Quando as crianças brincam

Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinta
Isto no coração.

(Pessoa, 1942, p. 166)

No que concerne à imagem da alegria do eu poético ao contemplar as crianças brincando, destacamos a imagem “onda de alegria”, que pode sugerir uma força ou uma ideia de infinitude genuína de felicidade, considerando que a voz poética revela nunca ter experimentado tal alegria na infância: “E toda aquela alegria/

Que não tive me vem,/ Numa onda de alegria [...]”. Percebemos que essa imagem é composta por um objeto que pode simbolizar a força incontrolável da natureza, a “onda”, e por um epíteto de ordem determinante, “de alegria”, que sugere um estado de espírito do eu poético. Quando relacionados, esses elementos dão forma a um sentimento potente, intenso e incontrolável, permitindo que o leitor também experimente as mesmas emoções expressas no texto. No entanto, como o leitor em formação pode perceber e vivenciar a força dessa imagem?

Ao considerarmos que a estratégia da visualização organiza o processo de formação de imagens mentais nos estudantes (Souza, 2019), permitindo-lhes inferir possíveis significados, o docente pode, após a leitura compartilhada, propor a análise da expressão “onda de alegria”. Essa expressão, além de estimular a imaginação dos alunos, pode dar uma forma a disposição anímica do eu poético. Para experienciar essa leitura analítica, o professor pode incentivar os alunos a desmembrar a imagem, discutindo os possíveis significados de “onda” e “alegria”. Cada palpite pode ser registrado em um *post-its*, possibilitando que o mediador, em parceria com a turma, elabore um painel de significados para cada elemento. Para esse recurso podem ser utilizados papel sulfite colorido, canetas e *post-its*. O mediador divide a folha em duas partes, uma para “onda” e outra para “alegria”. À medida que os alunos registram suas interpretações nos *post-its*, colam as notas no painel, construindo coletivamente um mapa de significados. Após discutir as possibilidades de significação, o professor pode sugerir que os alunos desenhem a imagem poética em um papel A4. Essa atividade permitirá ao docente observar o processo de formação das imagens mentais nos estudantes.

O professor pode, ainda, pedir para que as crianças escrevam o que sentem ao ver crianças brincando, se sentem o mesmo que poeta ou não e quais foram as suas experiências enquanto crianças e, atualmente, como adolescentes.

No poema “A onda”, de Manuel Bandeira¹, percebemos como a linguagem e as *nuances* estéticas que compõem a tessitura do texto constroem uma imagem do balanço do mar, renovando nossas percepções sobre o movimento das águas e tornando essa experiência inaugural para nós, leitores:

A onda

a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda

¹ Este poema está presente no material digital do Currículo em ação 2024, na Sequência de atividades 1, aula 4, no 3º bimestre do 6º ano.

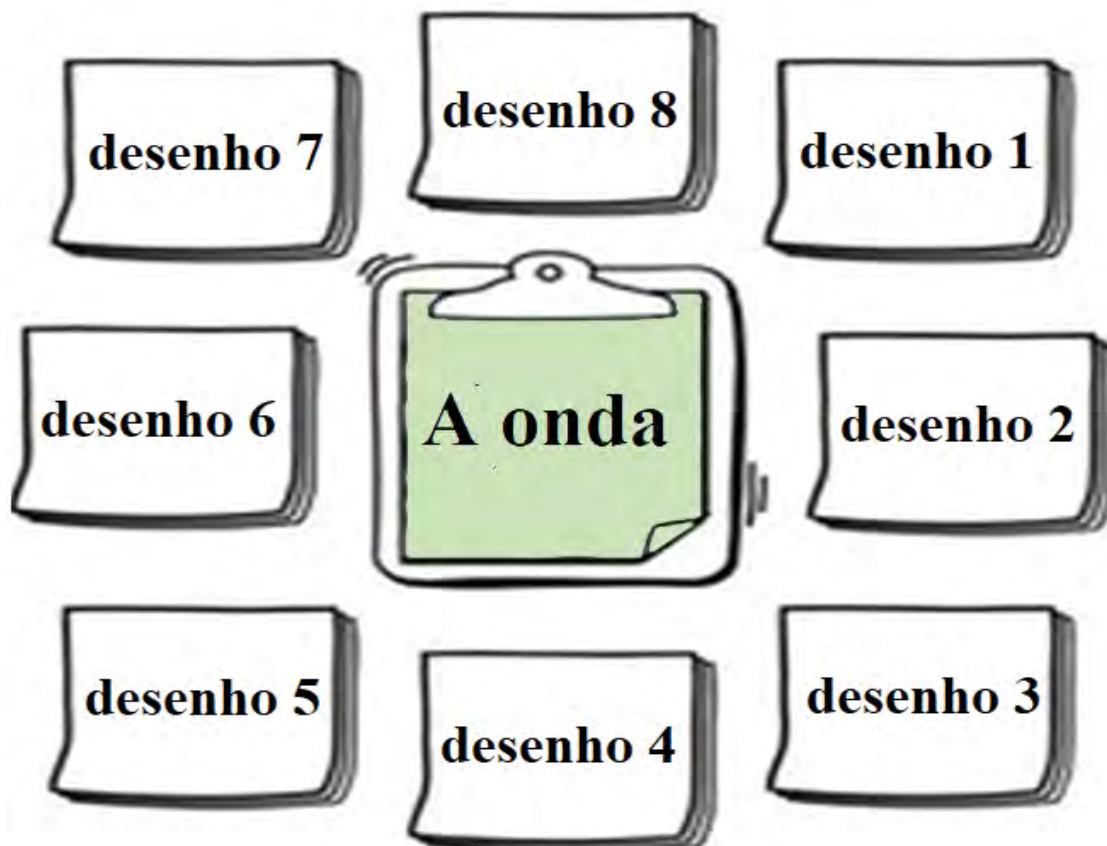
aonde?
 aonde?
 a onda a onda
 (Bandeira, 1993)

Diferentemente da “onda” de Fernando Pessoa, o poema acima sugere uma sensação de movimento caracterizada por continuidade, alternâncias e sinuosidades, semelhante ao fluxo de uma onda. Os versos curtos, as aliterações das vogais /a/ e /o/, a anáfora com as palavras “ainda”, “onda” e “anda” e o uso de palavras parônimas como /onda/, /anda/ e /ainda/ são elementos estéticos que, articulados no texto, permitem ao leitor perceber a imagem da “onda” como uma representação de movimento ininterrupto. Além disso, o arremate do poema com a repetição “a onda a onda”, sem o uso de sinais de pontuação, pode intensificar a ideia de continuidade, reforçando no leitor a imagem do balançar constante das águas.

Assim, percebemos que a imagem no poema de Manuel Bandeira é elaborada por meio dos elementos sonoros do texto. No contexto da experiência de leitura em sala de aula, o docente pode propor tanto a leitura silenciosa quanto a leitura oral. Conforme Elie Bajard (2001, p. 71), essa prática possui uma dupla perspectiva: a leitura em si e a transmissão vocal. A leitura silenciosa permite aos alunos perceberem a dinâmica da linguagem e as nuances do texto, como, por exemplo, as repetições sonoras e os versos curtos, além de prepará-los para a leitura em voz alta (Solé, 1998). Já a leitura oral desafia os alunos a observar o jogo de palavras, enfrentando possíveis dificuldades na oralização, ao mesmo tempo em que favorece a atribuição de sentidos ao longo das tentativas de leitura. De acordo com Pinheiro (2007, p. 34), “ler em voz alta é um modo de acertar a leitura, de adequar a percepção a uma realização”.

Cada leitura realizada em sala de aula pode contribuir para a elaboração de imagens mentais nos alunos. À medida que os estudantes percebem os recursos estéticos que compõem o poema, a leitura em voz alta permite que vivenciem a sensação de movimento sugerida pelo texto poético. Para acompanhar o processo de formação dessas imagens mentais, o docente pode propor a elaboração de um *brainstorm*, um recurso que pode favorecer a visualização da imagem do movimento das ondas. No centro das discussões, estará o título do poema, “A onda”, e, ao seu redor, serão dispostas lacunas que os alunos preencherão, desenhando ou descrevendo possíveis características da palavra com base no que foi lido, experienciado e compartilhado em sala de aula. Abaixo, segue um modelo de *brainstorm* para visualizar as possíveis *nuances* da “onda”:

Figura 1- Modelo de *brainstorm* “A onda”



Fonte: elaboração dos autores.

Os desenhos compartilhados no *brainstorm* podem ajudar o professor a observar como as imagens mentais dos estudantes foram organizadas, permitindo compartilhar e mediar as diferentes possibilidades interpretativas, construídas com base nas leituras silenciosa e oral realizadas pelos alunos. Teresa Colomer (2007) enfatiza que a leitura compartilhada é um meio de dividir e discutir dúvidas, inquietações e interpretações de leitura. Nesse sentido, compartilhar a visualização das imagens mentais dos alunos oportuniza uma compreensão significativa do texto poético.

Já o poema “Pontinho de vista”, de Pedro Bandeira (2002), apresenta um eu poético que aborda a perspectiva de uma criança diante de sua experiência com adultos. Esse menino se sente pequeno quando comparado a um adulto; no entanto, ao imaginar-se observado por uma formiga no chão, percebe que seria considerado grande. Nesse jogo de perspectivas, o leitor é convidado a perceber a imagem com base na forma como o discurso poético é construído:

Pontinho de vista²

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:
— Minha nossa, que grandão!
(Bandeira, 2002, p. 11)

A perspectiva na elaboração do discurso poético é colocada em confronto, uma vez que o elemento modal adversativo “mas” destaca a relatividade do ponto de vista, que varia conforme o ângulo da pessoa ou coisa que observa as nuances do mundo. Quando o eu poético, representado pela criança, se percebe pequeno diante de todo o mundo, ele imagina uma formiga estranha, que é apresentada no poema com uma característica humana: a fala. Essa formiga, ao observar a criança, afirma sua pequenez diante dela ao exclamar: - *Minha nossa, que grandão!*. A imagem poética da leveza no olhar da criança em relação às suas circunstâncias, quando comparada ao do adulto, é construída por meio de um elemento estilístico: a personificação. Esse recurso dá forma à percepção da criança ao atribuir características humanas à formiga, intensificando a expressão de sua visão inaugural e sensível do mundo. Além disso, a formiga imaginada pela criança pode revelar que esse eu lírico é igualmente capaz de lidar com as complexidades da vida, assim como um adulto: “que grandão”.

Nesse sentido, o professor pode propor uma experiência de leitura em sala de aula através da figura da “formiga”, instigando os alunos com questionamentos como: por que, entre todos os insetos, o eu poético elegeu a formiga como símbolo de sua reflexão? Como a criança imagina ser observada por essa formiga, especialmente, por uma que fala? Para elaborar as possíveis interpretações, o docente pode recorrer a uma abordagem lúdica, incentivando os alunos a projetarem suas inferências por meio de desenhos. Essa estratégia permite que o mediador observe como as imagens mentais das crianças são organizadas, ao mesmo tempo em que elas aprofundam sua compreensão sobre a maneira como o eu lírico visualiza a formiga e como a formiga, por sua vez, imagina a criança.

Outra proposta possível é o professor fazer um quadro-âncora e pedir para que a criança se coloque na perspectiva da formiga ou do eu lírico, visualizando por meio das seguintes indagações:

² Este poema está presente no material digital do Currículo em ação 2024, na Sequência de atividades 1, aula 4, no 3º bimestre do 6º ano.

Quadro 1 – Quadro-âncora para visualização

O que eu sinto?	
O que eu vejo?	
O que eu ouço?	
Sinto algum cheiro?	

Fonte: elaboração dos autores.

No poema a seguir, percebemos que o texto é inspirado em uma linguagem próxima ao concretismo. Assim, o poema “Lua na água”, de Paulo Leminski³ (2016), apresenta uma imagem construída tanto pela configuração da própria linguagem quanto pela sugestão do movimento do reflexo da “lua” na água:

LUA NA AGUA
 LUNAV NAVA AVNUA
 ALGUMA LUA
 AV UN AV
 LUA ALGUMA
 L UN V

(Leminski, 2016, p. 140)

Em “Lua na água”, percebemos que o poema, além de apresentar uma estrutura próxima ao haicai — com três versos e uma propositura voltada para a observação das nuances da natureza —, conjuga o reflexo da lua na água, que se revela por inteiro. Simultaneamente, notamos a desconstrução da imagem da lua nos versos “Alguma lua/ Lua alguma” e o espelhamento incompleto dessa lua na configuração da linguagem, o que pode sugerir o movimento fluido da imagem da lua na água. Desse modo, observamos o processo de abstração da imagem desse eu poético e a sua preocupação em mimetizá-la através da ocupação do espaço no papel em branco, criando uma imagem que vibra e possibilita a percepção do seu movimento no poema.

3 Este poema está presente no material digital do Currículo em ação 2024, na Sequência de atividades 1, aula 8, no 3º bimestre do 6º ano.

No contexto do ensino de poesia em sala de aula, o professor pode iniciar a experiência de leitura do poema de Leminski, mediando não apenas a leitura silenciosa e oral, mas também o compartilhamento das primeiras impressões, tanto no sentido estético quanto temático, especialmente nas nuances da natureza, que são expressas pela imagem refletida da lua na água. Em seguida, o docente pode propor alguns questionamentos: o que há de estranho no poema? Como o reflexo da lua se dá no poema? O que o movimento da lua na água pode sugerir?

Após o compartilhamento das inferências, os alunos são convidados a vivenciar uma experiência imersiva de leitura através do “tapete poético”. O professor sugere que fechem os olhos por alguns segundos e, em silêncio, imaginem o reflexo da lua na água. Nesse momento, se o professor tiver recursos disponíveis em sala, pode colocar o som das ondas do mar, pedindo para que não apenas imaginem a cena, mas que tentem ativar todos os sentidos de seu corpo enquanto o professor realiza a leitura.

Depois, os alunos desenham a imagem que formaram em suas mentes, considerando tanto a lua refletida quanto o movimento da água. O professor pode orientar para que os desenhos ocupem todo o espaço do tapete, sem preocupação com a perfeição técnica, mas com foco na expressão do movimento e daquilo que foi imaginado. Após a criação do tapete, o docente propõe novamente a leitura do haicai, com o objetivo de observar os possíveis olhares renovados dos discentes pela experiência imersiva e pede para compartilharem oralmente as sensações que tiveram a partir desta vivência.

Assim como o texto poético de Paulo Leminski (2016), o poema visual de Fábio Bahia (2016), intitulado “A mentira⁴”, lança mão de uma configuração estética que, por si só, sugere uma imagem ao leitor. Além disso, a relação entre as palavras na tessitura do texto também cria imagens que reforçam a ideia de “mentira”. Dessa forma, apresentamos o poema ao leitor:

A mentira é como um pedregoso redemoinho.
 Então, tire-a de seu caminho
 ou opaz uma vez do mundo.

Resgatamos aqui a metáfora proposta por Paz (2012), segundo a qual o poema é um caracol. Assim como o estudioso associa a palavra “poema” à imagem de uma estrutura, representada pelo “caracol”, o poema em questão utiliza uma imagem visual e poética que empresta forma à construção da imagem

(Bahia, 2016)

⁴ Este poema está presente no material digital do Currículo

da mentira. A estrutura em espiral reforça a relação entre a mentira e a forma de um redemoinho, intensificando seu movimento e sua força.

A partir desse viés, a experiência de leitura proposta para a poesia de Fábio Bahia, através da estratégia de visualização de Girotto e Souza (2010), pode oferecer uma abordagem imersiva e criativa para experienciar a comparação da mentira com um redemoinho.

A atividade pode ser iniciada sem a leitura, o professor pode questionar sobre qual imagem os alunos conseguem ver a partir da disposição das letras e anotar em lousa as ideias iniciais. Em seguida, realiza a leitura atenta do poema, que, ao estabelecer a comparação entre “a mentira” e “um perigoso redemoinho”, sugere não apenas a força avassaladora da mentira, mas também seu caráter cíclico e destrutivo. A partir dessa comparação, os alunos são convidados a visualizar a mentira como um redemoinho em movimento, explorando sua intensidade e o impacto de sua espiral. Durante a atividade, a visualização individual permite que os alunos projetem o movimento da mentira, traduzindo-a em imagens concretas através do desenho. Ao compartilhar essas representações visuais, os estudantes não só ampliam sua compreensão da imagem, mas também possibilita uma percepção relevante do poema, articulando as imagens poéticas com a estrutura e o conteúdo da obra, ampliando o conhecimento acerca dos poemas concretos.

Discutimos, portanto, as possibilidades de algumas experiências de leitura do poema em sala de aula, especialmente no que diz respeito às imagens poéticas, por meio da estratégia da visualização proposta por Girotto e Souza (2010). No segmento a seguir, abordamos as contribuições de uma formação de professores voltada para o ensino de poesia, com ênfase nas estratégias de compreensão leitora, além de destacar a importância dos quadros-âncoras e dos dados coletados nos questionários respondidos pelos professores sobre o gênero poético.

O transbordar do imaginário na sala de aula: poesia e a estratégia da visualização

Ao pensarmos em nossa profissão, partindo de tudo o que fora apresentado neste texto, podemos perceber que o professor, em seu fazer docente, precisa a todo o momento transbordar o imaginário, pois, faz previsões e visualizações de como suas ideias se efetivarão na prática, pensando nas necessidades de seus alunos e nas propostas para atingir essas necessidades. Neste tópico, trataremos um pouco de como esse transbordar se externou a nós, pesquisadores do PROEDUCA, por meio das aulas ofertadas durante o curso com os professores e, como essa formação influenciou na prática, tendo em vista os dados coletados pela pesquisa.

Figura 2 – Poema de Arnaldo Antunes

O que
(se) foi
é (s)ido.

Fonte: Antunes, 2000, p. 92.

Uma das aulas ofertada aos professores incluiu o trabalho com a poesia, dando destaque a um livro do material enviado aos professores, o livro *As coisas*, de Arnaldo Antunes. Naquela ocasião, os professores foram convidados a experimentar várias maneiras de explorar o texto poético em sala de aula, a partir do uso do mosaico poético, da prancheta poética, entre outros recursos disponibilizados pelos formadores, de modo a ampliar a percepção dos professores acerca das nuances na escrita do autor, bem como, a forma como ele organiza o texto e as palavras na página, trazendo elementos que ampliam a nossa leitura, como no exemplo ao lado.

Na aula, os professores foram questionados sobre como poderiam ler este poema. Observe que o autor nos dá muitas possibilidades de leitura e podemos explorar o porquê dessas escolhas do poeta em sala de aula com os jovens: o que uma

leitura reforça ao utilizarmos o (se)/(s)? Podemos pensar na ideia de pertencimento, de vivência a algo que se passou, não apenas como um fato ocorrido ou anunciado por outrem, mas experienciado/sentido pela própria pessoa, trazendo assim, o (se)/(s)ido como verbos possessivos, tornando aquela vivência “sua”, pessoal.

Sabemos que o texto poético exige leituras inferenciais e profundas dos alunos, por isso, é importante que o professor explore os seus conhecimentos prévios e aprofunde as discussões. Ao retratar sobre os desafios do projeto, um dos participantes cita o trabalho com a poesia:

O maior desafio foi o tema da poesia, sobre a obra “A poesia das coisas”, de Arnaldo Antunes, devido a sua forma de experimentação poética, exigindo um leitor que desconstrua a linguagem, tarefa extremamente desafiadora para o professor mediador da leitura. (A.M. 2024).

Acreditamos no potencial dos professores e dos alunos em apreciarem obras dessa complexidade, entretanto, como dito anteriormente, o trabalho deve ser construído ao longo da formação, sendo explorado desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, levando em consideração a abordagem de acordo com a idade. É sabido, também, que a exploração desse gênero não é corriqueira, mas, com a devida mediação, os alunos são capazes de compreender o texto em sua profundidade, como afirma um professor participante da pesquisa:

Como trabalhei, as poesias concretas de Arnaldo Antunes, consegui mobilizar a compreensão para os poemas, gênero pouco trabalhado nos materiais pedagógicos digitais da Secretaria da Educação. Foi possível perceber, nas turmas de nonos anos um pouco mais de ousadia nas interpretações dos poemas trabalhados. (M.T., 2024)

Percebemos com a fala de MT que os alunos têm potencial para compreenderem a poesia e transbordarem o seu imaginário, é preciso que tenhamos mais experiências com este gênero para ampliarmos a compreensão. Bajard (2007) diz que só se aprende a pescar pescando, bem como, se aprende a ler lendo. Cada gênero textual exige de nós um tipo de leitura, a depender de seu suporte e tipologia, assim, precisamos aprender a ler cada um dos gêneros de acordo com a sua necessidade, a finalidade para qual foi criado, portanto, para ler poesias, é preciso o ensino da leitura de poesias, apreciando toda a sua composição estético-literária.

O trabalho desenvolvido pelos professores com a estratégia de visualização, de acordo com as respostas dos participantes, foi efetivo. Segundo dados levantados, todos os onze professores envolvidos estimulam os alunos a fazerem imagens mentais enquanto leem. No instrumento diagnóstico 49% dos professores responderam que SEMPRE estimularam seus alunos a fazerem imagens mentais enquanto liam e 43% disse que FREQUENTEMENTE. Por se tratar, então, de algo corriqueiro, podem, por essa razão, ter sinalizado como a estratégia mais fácil de ser compreendida e ensinada. Um dos participantes fez a seguinte observação:

Por parte dos professores participantes da formação, não houve dificuldades para a compreensão dos conceitos relacionados às estratégias de leitura. A que chamou mais atenção, na minha opinião, foi a estratégia de visualização, que suscitou a maior parte dos comentários, principalmente no sentido de aplicá-la em sala de aula. (L.F.2024)

Um fato curioso, se pensarmos nesta citação, é que, apesar de terem sinalizado no diagnóstico que era uma prática corriqueira, a formação lhes trouxe novas possibilidades de trabalho, tendo em vista os comentários suscitados. De acordo com os dados, o ensino dessa estratégia foi significativo para o participante, tendo em vista que, ao ser indagado sobre a efetivação em sala de aula de alguma das formações recebidas durante as formações, relatou:

A obra Todos contra D@nte foi lida para a turma no 9 ano. A recepção em geral foi positiva. Trabalhei, em conjunto com a professora CC as estratégias de perguntas ao autor, visualização e depois propusemos à turma a elaboração de uma campanha contra o bullying. (L.F. 2024)

Assim, os alunos tiveram a experiência da estratégia com um livro literário, resultando em discussões relacionadas à sua vivência, resultando em campanha de um assunto extremamente delicado e relevante para a escola: o combate ao bullying. Por isso dizemos que o professor transborda o imaginário em sua prática, ele planeja uma exploração com um texto ou livro, mas, a depender do envolvimento da turma, suas ações são redirecionadas levando em consideração o interesse dos alunos.

Considerações finais

Em nosso texto, buscamos estabelecer um diálogo com você, caro leitor e cara leitora, de modo a inicialmente, despertar o amor pela poesia, de forma que pudesse compreender as nossas propostas ao longo do texto, desejando que consigamos convencê-lo (a) da importância de demarcar um território na arena escolar para este valoroso gênero literário.

Definimos uma linha do imaginário para enredá-lo neste texto, passando pelo imaginário, pela poesia, até chegarmos à nossa Ursa Maior, a estratégia de leitura Visualização. Nosso objetivo foi trazer possibilidades da exploração desse gênero com um procedimento metodológico que colabore no ensino dos alunos, para compreenderem melhor o texto.

Para isso, aprofundamos as leituras de alguns textos poéticos, buscando materiais que fazem parte do acervo a ser explorado pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, de modo a tornar as proposições possíveis de serem realizadas. Neles, retomamos a ideia do eu lírico, aliteração, rimas, disposição gráfica do texto, poemas concretos, bem como, aliamos com o ensino da estratégia de Visualização.

Ressaltamos que nosso intuito não é de trazer receitas, mas, ideias para a exploração de textos poéticos em sala de aula, cabendo ao professor realizar as adequações que julgar necessária para a sua turma. Segundo Mello, autora contemporânea de estudos da Teoria Histórico Cultural (2016, p. 47), “[...] o professor é o responsável por criar nas crianças a leitura como necessidade humanizadora e desenvolvente.”, por isso, a oferta desse gênero é tão cara para nós, por todas as nuances e sentimentos que ela carrega e pelo seu poder de sensibilizar. Por esse motivo, reforçamos o convite do início do texto: topa amar e espalhar a poesia conosco?

Referências

ANTUNES, A. **As coisas**. São Paulo: Iluminuras, 2006, 9ª ed.

BAHIA, F. **Testemunho do Projétil que Matou Maiakóvski**. Ilhéus, BA: Mondongo, 2016.

- BANDEIRA, M. **Estrela da vida inteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BANDEIRA, P. **Mais respeito, eu sou criança**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da nossa época, v.133)
- BOSI, A. **Céu, Inferno**. 2. Ed. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34., 1977.
- COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003; 2010.
- GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R.J. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- HEGEL, G. W. F. **Estética-poesia**. Tradução: Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães Editores, 1980.
- LEMINSKI, P. **Caprichos e relaxos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- MEIRELES, C. **Escolha seu sonho**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- ISER, W. **O ato de leitura**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- KLEIMAN, A. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4ª edição, Campinas: Pontes Editores, 2011.
- MELLO, S. A. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTTO, C.G.G.S.; SOUZA, R.J. **Literatura e educação infantil**: livros, imagens e práticas de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 39-56.
- PESSOA, F. **Poesias**. Lisboa: Ática, 1942, p. 166.
- PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- _____. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Graphos**. João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008 – ISSN 1516-1536. p. 19-31.
- PAZ, O. **O arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling – 6. edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, R. J. **Ler e Ensinar**: estratégias de leitura. Presidente Prudente, SP: Educação Literária, 2019.

STAIGER, E. **Conceitos fundamentais da poética**. Tradução: Celeste A. Galeão, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

UM DIÁLOGO COM A ESTRATÉGIA CONEXÃO: O QUE EU VEJO, O QUE VIVI, DO QUE ME LEMBRO

Vania Kelen Belão Vagula
Adriana Jesuino Francisco

Este capítulo tem como objetivo abordar uma estratégia de leitura que se subdivide em três processos distintos - conexão texto-texto, texto-leitor e texto-mundo, buscando possibilidades para ampliar a compreensão leitora, e assim subsidiar o trabalho de professores do Ensino Fundamental II.



Fonte: Capturada pelas autoras

Considerações iniciais

Uma garota de 11 anos, após realizar a leitura do conto *Os sapatinhos vermelhos*, de Hans Christian Andersen, procura sua mãe, porque não compreendia a mensagem central do texto e não conseguia perceber, sobretudo, os sentidos do desfecho. Este conto, repleto de símbolos e representações, propõe uma reflexão um tanto complexa que traz valores cristãos associados à punição. A narrativa se desenrola num contexto de determinado período histórico e com suas características culturais, que podem ser generalizadas para contextos histórico-culturais de diferentes sociedades. Quando o leitor não consegue relacionar o texto com as ideias ou figuras que o mesmo representa, com outros conhecimentos ou experiências, é mais difícil produzir sentidos para o que está lendo. No caso deste conto, é preciso elaborar conexões entre o texto e um conhecimento amplo de mundo, caso contrário, a leitura pode não passar de sua superfície, e assim, não adentrar às camadas textuais mais profundas.

Por outro lado, a mesma garota, ao ler livros como *Coração de tinta*, de Cornelia Funke, se identifica com os personagens que, como ela, também são amantes de livros e, assim, durante a leitura relaciona os episódios com suas próprias experiências, o que lhe possibilita inferir a partir de pistas para desvendar a trama textual. Ainda que a leitura possa trazer certo grau de complexidade e dificuldade, quando o leitor conecta o que está lendo com sua própria vida, está também se conectando com o texto, ampliando as possibilidades de elaboração de sentidos e, portanto, de realizar uma leitura mais profunda. No primeiro exemplo, observamos que a leitora teve dificuldades em estabelecer conexões texto-mundo. No segundo, já foram realizadas conexões que chamamos de texto-leitor. Temos, ainda, a conexão texto-texto, que se realiza, por exemplo, ao perceber aspectos coincidentes entre *A ilha misteriosa*, de Júlio Verne, e *A ilha do Tesouro*, de Stevenson, devido às similaridades do enredo, à presença de elementos de mistério e suspense em ambos. A leitura com um dos textos pode contribuir para a elaboração de sentidos durante a leitura do outro.

Estes três tipos de conexões constituem o que chamamos de estratégia de conexão, comumente utilizadas por leitores mais experientes (Harvey e Goudvis, 2007). Numa outra situação de leitura, agora em uma sala de aula de uma escola municipal, um aluno expressa sua conclusão de que, no conto *O pião e a bola*, de Andersen, a andorinha que jurara amor pela bola não gostava dela de fato, pois não a ajudou quando esta precisou. Ao ouvir o comentário do aluno, a professora regente perguntou, em tom de reprovação: “É o que está escrito no texto? Você leu?”. Já na leitura do conto *O soldadinho de chumbo*, num momento distinto, outro aluno expressa a opinião de que, quando o conto afirma que o vento jogou o soldadinho no fogo da lareira, era, na verdade, obra do duende que ameaçara o soldadinho, a professora interfere: “Por que você acha que foi o duende? Onde você viu isso escrito?” (Vagula, 2016, p. 164; 182).

Percebemos, neste excerto, que a ideia de que só se pode extrair do texto o que está escrito de modo explícito, por vezes ainda se faz presente no ambiente escolar. Entretanto, segundo o que mostram diversos estudos (Solé, 1998; Owocki, 2003; Harvey; Goudvis, 2007), só é possível produzir sentidos na leitura a partir de conhecimentos e experiências já apropriados. Os sentidos são elaborados na interação entre o que o texto traz e os conhecimentos que o extrapolam. Uma das maneiras de acessar esses conhecimentos que estão fora do texto para estabelecer diálogo e elaborar sentidos é por meio das conexões.

Dialogando com os professores formadores do projeto PROEDUCA

Para refletirmos sobre os aspectos de compreensão e estratégia de conexão, trazemos alguns dados que foram levantados ao final do processo formativo do PROEDUCA. Os 11 professores formadores participantes responderam a um questionário, e ao serem interrogados sobre algumas estratégias de mediação em suas práticas de leitura, como: “Você motiva os alunos a conectarem o que estão lendo com suas experiências de vida?; Você solicita aos alunos que conectem o que estão lendo com outros textos já lidos por eles?; Você chama atenção para que os alunos conectem o que estão lendo com fatos históricos ou com o mundo à sua volta?”, todos responderam que sim, utilizam ou passaram a utilizar essas práticas frequentemente.

Foram questionados ainda sobre quais das três conexões: texto-leitor, texto-texto, texto-mundo percebem que os alunos praticam com mais facilidade e qual a mais difícil. Foram obtidas 11 respostas, porém um dos respondentes não apontou nenhuma delas como sendo a mais difícil, e outro apontou dois tipos. Cinco respostas indicam que a conexão que os alunos apresentam maior dificuldade é a texto-texto. Das outras 6 respostas, 4 descrevem que a maior dificuldade dos alunos era em realizarem conexões texto-mundo, e apenas 2 professores descreveram que a dificuldade principal era em realizarem conexões texto-leitor, conforme observamos no quadro a seguir.

Quadro 1. Como as conexões se apresentam nas leituras

Professor	Conexão - maior facilidade	Conexão - maior dificuldade
B.	A conexão mais fácil e recorrente entre eles é texto-texto .	[...] e a conexão com maior dificuldade é texto-leitor .
M.T.	A conexão texto-texto , no sentido de texto escrito literário	_____
W.	A conexão texto-leitor é a que percebo apresentar maior facilidade	Já a conexão texto-mundo apresenta um pouco mais de dificuldade
A.	A conexão texto-leitor os alunos conseguem fazer com mais facilidade	Notou-se que a conexão texto-texto e texto-mundo se apresenta como mais desafiadora.
A. M.	A que apresenta menor dificuldade é a conexão texto-texto	A conexão mais difícil é a texto-mundo
L.F.	[...] a conexão texto-mundo é a mais fácil de realizar	A conexão mais difícil é a texto-texto
J.	Já a conexão mais fácil para eles é a conexão texto-leitor .	[...] considero a mais difícil para os alunos a conexão texto-texto
C.F.	[...] praticam com mais facilidade a relação texto-leitor	[...] maior dificuldade a conexão texto-texto
T.O.	Já a prática texto-mundo acaba se tornando mais fácil para o aluno	Os alunos sentem mais dificuldade nas conexões texto-leitor

T.	Facilidade: texto-mundo	Difícil: texto-texto
M.M.	[...] mais facilidade o Texto-leitor , pois trazem suas experiências	[...] texto-mundo acaba se tornando mais fácil para o aluno

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados (2025).

Com relação às conexões que os alunos fazem com mais facilidade nos momentos de leitura, das 11 respostas dos professores formadores, 5 indicam que a conexão texto-leitor é a mais fácil, e nas outras 6 respostas há uma paridade, sendo 3 texto-texto e 3 texto-mundo.

Vale destacar a fala da professora que não apontou nenhuma das conexões como sendo a mais difícil. Ao responder a pergunta ela descreveu, como podemos verificar no excerto a seguir, que os alunos fazem os três tipos de conexão sem muitas dificuldades, embora conectem mais com vídeos de redes sociais e com contos conhecidos na infância.

Os estudantes na faixa etária do Fundamental II, mediados pelo professor, já conseguem fazer com facilidade os três tipos de conexões, mas o que chama atenção é que na maioria das vezes as conexões feitas por eles estão sempre ligadas aos repertórios dos aplicativos de vídeos como Tik Tok ou de plataformas como Instagram e X. A conexão texto-texto, no sentido de texto escrito literário, são associadas com muita frequência para as leituras da primeira infância, dessa forma conseguem boas conexões com os contos de fadas e fábulas, por exemplo. O Currículo Paulista privilegiou por muitos anos os gêneros não literários, esse movimento reforçou esse frágil repertório literário (Professor M.T., 2024).

Constatamos assim, que não houve um consenso entre o tipo de conexão que os professores perceberam como a mais fácil nem como a mais difícil para seus alunos. Entretanto, é possível observar, diante das respostas que a dificuldade para realizar certo tipo de conexão, diz respeito, de algum modo, à falta de repertório, seja este de informações e posicionamento crítico sobre o mundo que o cerca, de experiências, ou de leituras e conhecimento sobre textos.

Acrescentamos, ainda, que, o repertório é condição necessária para se elaborar conexões, contudo, pode não ser suficiente. Ademais, mesmo que a elaboração de conexões como uma estratégia de compreensão em leitura possa ser comum para leitores mais experientes, nem sempre as conexões são feitas de modo consciente e a serviço da compreensão. Entender como as conexões podem ajudar a compreender o texto, e utilizá-las de modo consciente e buscando produzir sentidos a partir delas, contribui para qualificar o diálogo entre o leitor e os textos.

O repertório pode também ser denominado como esquema, conhecimento de mundo, biblioteca cultural ou conhecimento prévio. Neste sentido, Girotto e Souza (2010) afirmam que:

O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados. Quando têm boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldade (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 67).

Esta citação se refere também a outra estratégia, que é a de ativação dos conhecimentos prévios. Ela é chamada de estratégia guarda-chuva por ser a base para a efetivação de todas as demais. Para que a prática da estratégia se torne uma ferramenta regular que auxilie a compreensão do leitor em formação, é relevante que o professor compreenda melhor cada tipo de conexão e conheça mais sobre possibilidades de intervir para ensiná-las e mediá-las com os leitores em formação.

Um pouco mais sobre conexão texto-texto, texto-leitor e texto-mundo

O termo conectar diz respeito a ligar, relacionar. Como estamos falando da leitura de textos, elaborar conexões implica relacionar o texto a outros aspectos da vida ou de outros textos.

“Quando você faz conexões enquanto lê, é como se houvesse uma conversa acontecendo em sua cabeça” (MILLER, 2002, p. 57, tradução nossa). Isso ajuda os leitores a se aproximarem mais dos textos, a estabelecerem um diálogo com o que estão lendo, e não apenas ficar tentando decifrar o que está escrito ou o que o autor quis dizer. Souza e Girotto confirmam que:

A estratégia de conexão permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está lendo. Assim, relembrar fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de situações que ocorrem no mundo, em seu país ou sua cidade, ajuda a compreender melhor o texto em questão (SOUZA; GIROTTTO, 2011, p. 14).

Ao conectar o texto lido com seus conhecimentos e experiências, o leitor busca suportes naquilo que faz parte de si, para construir sentidos para o novo: o texto que está diante dele.

Conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo são estratégias básicas para a compreensão. Leitores também fazem conexões com a natureza dos textos e as características literárias. Uma vez que se tornam conscientes desses elementos, as crianças sabem o que esperar quando leem um livro de literatura infantil, pegam um jornal, seguem um manual, ou veem uma propaganda (SOUZA; GIROTTI, 2010, p. 70).

Apresentaremos a seguir, mesmo que brevemente, os três tipos de conexão - texto-leitor, texto-mundo e texto-texto, e como nós, leitores, vamos nos apropriando de cada uma delas.

A **conexão texto-leitor** ocorre quando, mediante a leitura de um texto, recorda-se de algo que tenha vivido ou presenciado e que se aproxima, de algum modo, daquilo que está constituído no texto.

As conexões pessoais enriquecem a compreensão das crianças sobre o texto ajudando-as a estabelecer uma relação entre os eventos e lugares e ligando-os às alegrias e tensões vividas pelas personagens. Ao incentivar as crianças a fazerem conexões pessoais, nós as ajudamos a entender mais profundamente o que leem (OWOCKI, 2003, p. 24, tradução nossa).

Dessa maneira, ao fazer conexões com suas experiências, há possibilidades de os leitores, por exemplo, se identificarem com um personagem. Ao “reviver” eventos de sua vida mediante a leitura, percebem de um modo particular como os personagens de uma história se sentem, entender suas escolhas, pensam em possíveis desdobramentos para a continuidade do texto.

Assim, quando lemos o livro *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, no trecho em que ele chega a Lilibut e expressa o quanto estava cansado e com calor, é provável que leitores de regiões mais quentes, facilmente, façam conexão com suas vidas, em decorrência do clima predominante. “O calor e o cansaço me deram sono. [...] Dormi por nove horas seguidas.” (SWIFT, 2023, p. 8). Embora seja uma conexão simples, ajuda a perceber como o personagem se sentia, aproximando o leitor do texto.

Já a **conexão texto-mundo**, a segunda indicada pelos professores formadores do PROEDUCA, como sendo uma das mais difíceis de os alunos fazerem conexão, é quando o leitor relaciona o conteúdo lido com algum assunto, ideia ou episódio que constitua um universo mais amplo, extrapolando o cotidiano individual, atingindo o que chamamos de conhecimento de mundo. Realizar essa conexão comumente exige maior abstração e capacidade de generalização. Assim como nos demais tipos de conexão, quanto mais amplo forem os conhecimentos dos alunos, maiores serão as possibilidades de estabelecer conexões.

Com uma mediação adequada, as conexões elaboradas podem, ao mesmo tempo, ampliar e aprofundar tanto a compreensão sobre os textos lidos, quanto elaborar novas possibilidades para compreensão de mundo. Girotto e Souza corroboram ao dizer que “[...] as chamadas conexões texto-mundo são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo em que vivemos” (2010, p. 69).

Para exemplificar um contexto de conexão texto-mundo, apresentamos o livro *Os invisíveis*, de Tino Freitas e ilustrado por Odilon Moraes. A obra traz diversas possibilidades de fazer conexão com situações de conhecimento global, por mostrar contextos que convidam o leitor à reflexão sobre a sociedade e seu agir nela. Em uma narrativa sensível e poética, em que o texto visual potencializa o texto verbal, são abordados temas sobre a empatia e crítica social. Um garotinho com “superpoder” consegue ver o que ninguém mais vê, ou melhor, enxerga pessoas consideradas invisíveis aos olhos da sociedade como o morador de rua, o gari, o idoso, indivíduos na extrema pobreza, bem como pessoas superatarefadas no centro urbano. Podemos pensar em de que maneira e com qual frequência essas pessoas “invisíveis” nos são apresentadas nas notícias de telejornal? Em nosso bairro ou cidade, qual a visibilidade delas perante a sociedade?

A **conexão texto-texto** é quando o leitor relaciona um texto ou algum aspecto deste (uma cena, conteúdo, ideia, personagem) com outro(s) texto(s) lido(s) anteriormente. Isso pode ocorrer tanto mediante um intertexto - quando um texto traz, propositalmente, elemento(s) de outro texto - quanto por meio do interdiscurso, diante do qual é possível estabelecer diálogo e evocar algo presente em outro texto pela comparação, ou inter-relação construída particularmente pelo sujeito que lê. Girotto e Souza (2010, p. 72) exemplificam algumas relações que o leitor estabelecer na conexão texto-texto como: “Comparar personagens, suas personalidades, e ações. Comparar situações da história e a linha do enredo. Comparar temas, lições ou mensagens nas histórias. Encontrar tema comum, estilo de escrita ou perspectiva de trabalho sobre um único autor”.

Para isso, os leitores em formação precisam ter uma bagagem de leituras, mas também buscar as interconexões possíveis. Caso contrário, poderão passar despercebidas.

Se considerarmos a obra *As viagens de Gulliver*, no decorrer da leitura das quatro partes do livro, é possível que o leitor estabeleça conexões, por exemplo, com a obra *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne, em que os personagens encontram outra dimensão de mundo, ou com *Alice no país das Maravilhas*, pois neste, a protagonista também vai para um mundo diferente, onde é apresentada às “coisas estranhas” para sua cultura, e experimenta a sensação de se ver com tamanho desproporcionalmente maior e menor do que o ambiente ao seu redor. A preocupação de um leitor ao se deparar com universos de ficção e fantasia como

estes podem gerar a dúvidas: o personagem conseguirá sair deste mundo? Será que é possível que retorne ao seu lar? Neste sentido, outras experiências com a leitura de textos com aspectos semelhantes contribuem para estabelecer conexões que ampliem e aprofundem a compreensão, inclusive elaborando hipóteses, ou prevendo o que pode vir adiante na narrativa.

Agora que já apresentamos os três tipos de conexão, vamos explorar, a seguir, possibilidades para o ensino da estratégia por meio das conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo.

Ensinando a estratégia com textos literários

Como já mencionado anteriormente, os conhecimentos prévios que os leitores trazem para a leitura asseguram todos os aspectos da aprendizagem quando articulados à nova informação, possibilitando assim a construção de sentidos. Giroto e Souza (2010) afirmam que:

Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. [...] Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências (2010, p. 45). (Grifo das autoras).

Quanto maior a bagagem cultural do leitor sobre os temas abordados, melhores serão as possibilidades de estabelecer conexão com o texto lido. Giroto e Souza concordando com Owocki (2003) destacam que: “Quando começamos a instrução da estratégia com os alunos, as histórias corriqueiras do dia a dia e as experiências são úteis para introduzir novas formas de pensar sobre a leitura. Os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas” (2010, p. 67).

Para apresentarmos possibilidades para o ensino envolvendo conexões em sala de aula, selecionamos duas obras: a obra *O meu pé de Laranja Lima*, de José Mauro de Vasconcelos, publicada em 1968, e *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, publicada em 1943. A escolha se deu por serem obras clássicas e de qualidade, com grande potencial para a prática das diferentes conexões, e que também estão disponíveis na plataforma LEIA SÃO PAULO.

A primeira, *O meu pé de Laranja Lima*, apresenta uma narrativa com situações que aparentam ser corriqueiras, mas que tratam com profundidade a história confessional do narrador protagonista Zezé, um garotinho de cinco anos que, além de aprender a ler muito cedo, compreende as diversas dificuldades que a família enfrenta. Entretanto, por meio da imaginação, encontra refúgio em seu amigo imaginário, o pé de Laranja Lima. Uma obra marcante, comovente pela simplicidade da escrita e pelo conteúdo que instiga o leitor a participar do enredo.

Já *O Pequeno Príncipe*, uma das obras mais conhecidas e apreciadas, escrita e ilustrada por Antoine de Saint-Exupéry, tem encantado leitores de todas as idades. Também é contada pelo narrador protagonista, que, após uma pane em seu avião cai no deserto do Saara, conhece o Pequeno Príncipe e vive uma história cheia de elementos do fantástico com reflexões sobre a amizade, o amor e a sabedoria.

É possível que os leitores iniciantes não conheçam muito sobre a estratégia de conexão, e/ou não estejam acostumados a realizá-la, ou, ainda, não perceberam como as conexões que realizam até sem se dar conta de que estão fazendo, podem auxiliar na compreensão de textos. Por isso, destacamos a importância de o professor modelizar como utilizar a estratégia e os efeitos de sentido que ela pode proporcionar. Para que os alunos se aprofundem melhor em cada tipo de conexão, sugerimos que o professor apresente primeiro, cada uma delas aos alunos e, somente depois, proponha que pratiquem todas juntas.

Ensinando a conectar com vivências e experiências

Vale destacar que utilizamos os termos vivências e experiências por concordarmos com Arena (2020), apoiado nos filósofos russos da linguagem, que vivências e experiências são como dois pilares da atividade humana que estão relacionados com: o ambiente – “percepção interna dos fatos psíquicos”; e com o *Outro* – “percepção da realidade exterior”.

Pensando nas vivências e experiências como apoio para a leitura, nos voltamos novamente para a obra *O meu pé de Laranja Lima*. Logo nas páginas iniciais, o leitor se depara com o diálogo do menino Zezé e o pé de Laranja Lima - “E eu estava me lembrando de uma música que Mamãe cantava quando eu era bem pequenininho. Ela ficava no tanque, com um pano amarrado na cabeça para tapar o sol” (Vasconcelos, 2019, p. 12). Neste ponto, o professor pode expor aos alunos, acontecimentos de sua infância, recordados dos trechos lidos, por meio da fala, e fazendo anotações na lousa, demonstrando como vai tecendo pensamentos e reflexões a partir de conexões com sua vida como, por exemplo: “Quando o Zezé descreve sua mãe cantando músicas para ele enquanto lavava roupas, me lembrei de quando minha mãe também cantava para mim, e de quando ela tocava seu instrumento de cordas para minha irmã e eu cantamos as músicas que ela nos ensinava. Isso me fez pensar que ele recebia afeto de sua mãe, pois a partir do que eu vivi, identifiquei que estes eram momentos de carinho e acalento entre mãe e filho, que poderiam fortalecer o vínculo entre eles”. A partir dos exemplos de conexões feitas pelo professor, os alunos serão desafiados a fazerem suas próprias conexões e a elaborarem sentidos considerando-as.

A narrativa vai convidando o leitor a revisitar suas vivências e experiências e fazer possíveis conexões com situações que até parecem corriqueiras, mas apresentam um

sentido único nas diferentes situações abordadas na obra como o aprender a atravessar a rua sozinho, aprender a ler, aprender a fazer o primeiro balão, a ida ao circo pela primeira vez, as mudanças de casa, ganhar ou não presentes no dia de Natal, levar uma flor à professora, memórias de brincadeiras (pião, fazer balão, soltar pipa), ou fazer travessuras.

Vagula evidencia que “Quando os leitores fazem essas conexões eles não estão apenas se lembrando de experiências vividas, mas, por meio delas, aprofundam a compreensão sobre o texto e conseguem inferir aspectos ideológicos [...]”. Sendo assim, os leitores precisam “se colocar no lugar dos personagens e se remeterem a suas próprias experiências para elaborarem sentidos que ultrapassem a superfície textual” (Vagula, 2016, p. 159 -160).

Embora a obra *O meu pé de Laranja Lima* tenha sido publicada há mais de seis décadas, trazendo, portanto, um contexto histórico e cultural, até certo ponto, distante do atual, é provável que, ao ler essa narrativa, nos dias de hoje, o leitor estabeleça inúmeras conexões pessoais. Vemos aí uma característica da literatura que, por envolver aspectos da essência humana que permanecem, mesmo diante das mudanças temporais e culturais, nunca param de dizer o que têm para dizer. Ou seja, continuam sendo atuais, e possibilitando conexões, mesmo com o passar de gerações. Sobre isso, Umberto Eco (2001) no ensaio sobre *Literatura contra o efêmero*, traz uma reflexão de que a literatura possui um valor próprio e duradouro, capaz de transcender o tempo e desempenhar um papel importante na formação do mundo e dos indivíduos.

Dessa forma, nós, professores, precisamos estimular os alunos a refletirem, levando todos, ou o máximo possível, a elaborarem suas conexões. Além de pensar ou falar sobre as conexões, é importante também organizar atividades para que os alunos escrevam sobre alguma vivência, pensamento ou sentimento experienciado usando o seguinte enunciado: “Isso me faz lembrar de...”

Figura 01. Gráfico organizador para conexão texto-leitor

Isso me faz lembrar de...	Isso me ajudou a entender
Situações que eu vivi ou presenciei: Algo que aconteceu com um amigo ou parente: Eu me senti como o menino Zezé quando:	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

A conexão, como estratégia de compreensão leitora, não se trata apenas de lembrar de algo fora do texto, mas em articular este elemento extratextual de

modo que nos ajude a pensar sobre o texto. O professor, enquanto mediador do conhecimento a ser apropriado pelos alunos, precisa auxiliá-los a refletirem sobre como as conexões realizadas contribuem para pensar sobre o texto, fazer uma inferência, e elaborar uma previsão.

Entendemos que a finalidade de se estabelecer conexões, deve ser a de

aumentar o entendimento para que o pensamento da criança não escape para outras áreas completamente alheias ao texto. Há um número de armadilhas que atrapalham as crianças quando fazem conexões. O professor deve ficar atento e moldar adequadamente a estratégia em foco, para que as crianças não façam conexões rápidas e descontextualizadas. Enfim, a partir dos interesses e necessidades verificadas na mediação com o leitor, o professor direciona e ajusta suas estratégias (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 68).

Sendo assim, não basta ler que o personagem tinha uma bola e dizer: “eu lembrei que eu também tinha uma bola”, “ele brincava de bola, eu também brinco de bola”. Quando a conexão leva o leitor para fora do texto, para lembranças aleatórias, e não é feito o movimento de retornar para o texto e pensar sobre o que ele diz, a partir da relação que se estabeleceu, corre-se o risco de se afastar do texto em divagações em vez de elaborar novos sentidos para a leitura. Daí a importância da mediação do professor para auxiliar os leitores em formação a focarem na compreensão.

Destacamos ainda que, na obra *O meu pé de Laranja Lima*, alguns temas como família, escola e amizade, podem suscitar conexões entre o texto e o leitor.

O ambiente escolar era o lugar em que, realmente, Zezé, se sentia como criança e recebia elogios, tanto por seu comportamento, quanto por sua inteligência e perspicácia. A afeição demonstrada a ele pela professora é o que o fazia querer ser sempre o melhor na escola - “[...] na aula de leitura, D. Cecília Paim disse que eu era quem lia melhor. O melhor “leitureiro”” (2019, p. 80). E a admiração era recíproca, tanto é que Zezé não fazia nenhuma travessura na escola, pelo contrário, queria muito bem à professora - “Uma manhã apareci com uma flor para minha professora. Ela ficou emocionada e disse que eu era um cavalheiro. [...] E todos os dias fui tomando gosto pelas aulas e me aplicando cada vez mais” (2019, p. 81).

As questões familiares, com relação ao menino Zezé são retratadas de maneira complexa, e por vezes dolorida. A ausência dos pais, a falta de comunicação, a incompreensão dos irmãos mais velhos, o afeto se escasseando na medida em que os problemas se ampliavam, e as inúmeras surras que o garotinho levava. No decorrer da narrativa, o leitor vai acompanhando as dificuldades financeiras

da família, o pai que não consegue um emprego, e conseqüentemente vem a escassez de comida e roupas, como podemos verificar nos trechos a seguir. Zezé tinha as roupas cheias de remendos, e, ao ser matriculado na escola demonstra o desejo e preocupação pelo uniforme e pergunta à diretora: “— Eu queria saber a respeito dos uniformes... A senhora sabe... Papai está desempregado e somos bastante pobres” (2019, p. 78). E em um momento de profunda tristeza diz: “Como é ruim a gente ter pai pobre” (2019, p. 56). Já com relação à data comemorativa tão aguardada, expressa: “Esse ano não houve Natal lá em casa, papai ainda está desempregado” (2019, p. 62). A ida à escola era sempre assim: “Totoca e eu púnhamos as nossas sacolinhas a tiracolo. Só os livros, os cadernos e o lápis. Lanche nenhum, aquilo ficava para os outros meninos” (2019, p. 106). Em meio a tantos desafios, o garoto encontra na professora, D. Cecília Paim, ternura e cuidado, pois ela “conhecia de longe a nossa pobreza e na hora do lanche [...] me mandava comprar o sonho recheado no doceiro” (2019, p. 121). Alguns dos dilemas vivenciados por Zezé podem remeter os leitores a suas próprias experiências e conflitos internos e relacionais.

A narrativa continua apresentando, de certo modo, possibilidades de conexões com as vivências e experiências de cada leitor.

Conectando com aspectos globais: a conexão texto-mundo

É necessário ressaltar, mais uma vez, que estamos trazendo apenas alguns exemplos de conexões pertinentes à leitura da obra. As conexões que porventura serão realizadas pelos leitores podem ir muito além das mencionadas e dependerão tanto da atuação do professor modelando e mediando a leitura, quanto dos conhecimentos que cada leitor possui e que poderão servir como âncora para relacionar com os diferentes aspectos que compõem os textos. O professor pode modelar a estratégia expondo aos alunos que do primeiro ao último capítulo encontramos elementos que abordam cenas da pobreza - como podemos verificar nos seguintes trechos: “Mamãe ensinou que a gente deve dividir a pobreza da gente com quem é ainda mais pobre” (2019, p. 8); “— Coitadinho, tão pequeno e tão pobrezinho” (2019, p. 56); “A pobreza lá em casa era tanta que a gente desde cedo aprendia a não gastar qualquer coisa. Tudo custava muito dinheiro. Era caro” (2019, p. 163) -, e trazer para reflexão o quanto ela é comum em nosso país, e os efeitos colaterais que ela traz sobre a vida das pessoas.

Neste momento, o professor pode listar, junto com os alunos, ações e comportamentos dos membros da família que podem ter sido também resultado do estado de privação e insegurança de obtenção dos recursos básicos à vida, que

embora não sejam justificativas absolutas, podem sim ser fatores que desencadeiam certas ações e reações. Isso pode ajudar a entender comportamentos narrados e a perceber, por exemplo, que Zezé, um dos filhos mais novo, neste contexto, é o sujeito mais frágil e que acaba, muitas vezes, sendo o alvo no qual são descarregadas as frustrações dos outros membros da família.

Na sequência, o professor propõe a leitura coletiva do 4º e 5º capítulo da primeira parte, para que possam praticar juntos as conexões texto-mundo. Se a leitura estiver sendo feita no livro impresso, é importante que os alunos tenham em mãos bloquinhos auto adesivos ou tiras de papel para que possam marcar os trechos nos quais fizeram alguma conexão. O professor propõe uma pausa em certo ponto do capítulo, ou ao final de cada um deles, e promove uma conversa na qual todos possam compartilhar ao menos uma conexão realizada. É provável que entre os alunos surjam também algumas conexões de outro tipo, como a praticada anteriormente - texto-texto. Se isso ocorrer, o professor recebe-a também, pois indica que está sendo incorporada por eles em suas práticas de leitura. Na sequência, o professor volta a perguntar se outro aluno fez uma conexão texto-mundo, que é o foco de aprofundamento na atividade.

Depois, é pertinente que o professor solicite aos alunos que pensem em outras possíveis conexões, considerando assuntos estudados na escola, comentados em casa ou em outros ambientes, que se conectam com o que é narrado do 1º ao 4º capítulo da segunda parte. Os alunos realizam a leitura individualmente e vão anotando no modelo de gráfico organizador a seguir, sempre que perceberem que fizeram uma conexão entre o texto e o mundo.

Figura 02. Gráfico organizador para conexões texto-mundo

Capítulo 1º - segunda parte		
Eu li	Eu me lembrei	Isso me fez pensar
Capítulo 2º - segunda parte		
Eu li	Eu me lembrei	Isso me fez pensar

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Esta seria uma leitura planejada, onde o professor organiza os prazos para lerem cada capítulo e momentos posteriores para discutirem sobre as conexões que fizeram e como elas ajudaram a pensar sobre o texto e a elaborar a compreensão.

Espera-se que os leitores em formação realizem conexões com várias temáticas como a violência doméstica e a desigualdade social, remetendo-se, por exemplo, às condições de vida das comunidades (favelas) brasileiras, ou, ainda, relacionar com realidades de outros países (outros povos e culturas). Dentre as conexões possíveis, estariam também com a importância da educação, dos vínculos afetivos, que se tornam, em muitos casos, fatores de resiliência potencialmente transformadores.

Apresentamos, a seguir, práticas para conectar as duas obras apresentadas no início deste tópico.

Estabelecendo conexão entre textos

Apresentamos neste tópico uma proposta para estimular os alunos a fazerem conexões com outro texto lido pela turma. Isso não significa que as conexões entre textos ocorram somente entre este texto e aquele, ou entre o texto lido agora e o lido imediatamente antes ou depois deste. Os leitores podem elaborar conexões com textos lidos e/ou apreciados em qualquer momento de suas vidas, com textos do mesmo gênero ou de outro. Assim, é possível conectar um conto, novela ou romance com uma HQ ou uma notícia; conectar, textos escritos com textos de outras linguagens como animação, filmes etc.

Optamos por exemplificar possibilidades que envolvam a proposta da leitura de dois livros - *O meu pé de Laranja Lima* e *O Pequeno Príncipe* - por considerarmos, como identificamos nas respostas dadas pelos professores participantes do PROEDUCA, a importância de um repertório que favoreça ao leitor estabelecer conexões. Provavelmente, em uma sala, teremos alunos com repertório de leituras mais amplo e outros com repertório mais restrito.

A plataforma LEIA SÃO PAULO, utilizada por alunos da rede Estadual de Ensino de São Paulo, dá o acesso às obras e orienta para que façam leituras diversas. Os dois livros aqui selecionados, conforme já informamos neste capítulo, também estão disponíveis nesta plataforma e, portanto, são de fácil acesso. Ainda que os alunos possam e devam ler obras selecionadas por eles, o professor também pode orientar a leitura de determinadas obras para cumprir os objetivos de ensino. Neste sentido, propor a leitura de pelo menos dois livros para propiciar aos alunos, estabelecer conexões entre eles, garante que tenham um repertório mínimo para praticar a estratégia e compartilhar diferentes experiências, pois a leitura que cada um realiza de uma mesma obra, é sempre singular.

O Pequeno Príncipe apresenta com profundidade a dificuldade que os adultos encontram em compreender a simplicidade e a capacidade que as crianças têm em ver o mundo. Tal compreensão de que padecia o menino Zezé.

Das semelhanças entre as obras: ambos os romances são narrados em primeira pessoa, os protagonistas utilizam a memória para revisitar acontecimentos marcantes

em suas vidas, e através de recursos mnemônicos narram os eventos distantes no tempo, porém, vívidos em suas lembranças. Zezé tinha como amigo imaginário, o pé de Laranja Lima, que chamava carinhosamente de Minguinho ou Xururuca, com quem compartilhava as alegrias e dissabores do dia a dia: “Com o passar dos dias eu contava tudo para ele. Como era, como não era” (2019, p. 78); “Minguinho não caçoava de mim nem fazia pouco do meu olho empapuçado” (2019, p. 113); “Para ele, o pezinho de laranja é gente. É um menino muito estranho. Muito sensível e precoce” (2019, p. 193). O Pequeno Príncipe também usava a imaginação para conversar com a flor, uma rosa vaidosa que habitava em seu planeta: - “Adeus disse ele à flor. Mas a flor não respondeu. - Adeus - repetiu ele. A flor tossiu” (2009, p. 32), e conversando com outras rosas ficou extremamente infeliz, pois “Sua flor havia lhe dito que era a única espécie em todo o universo” (2009, p. 62).

Além da questão de os meninos serem muito inteligentes, ouvirem vozes imaginárias, e dialogarem com a natureza, destacamos também que os textos se conectam ao observarmos a curiosidade de ambos, Zezé o pequeno Príncipe, ao fazerem perguntas sobre o significado das palavras. Zezé era fascinado por aprender palavras novas - “Não pude nem perguntar que palavra bonita e difícil era aquela” (2019, p. 128), e em certo momento de entusiasmo diz: “O quê? Preciso aprender essa palavra que é difícil” (2019, p. 170). Já o pequeno Príncipe questionava: “- Que quer dizer “admirar”?”; “- O que é um “geógrafo”?”; “- O que quer dizer “efêmera”?”; “- Que é um “ritual”?” (2009, p. 42; 51; 54; 68) respectivamente.

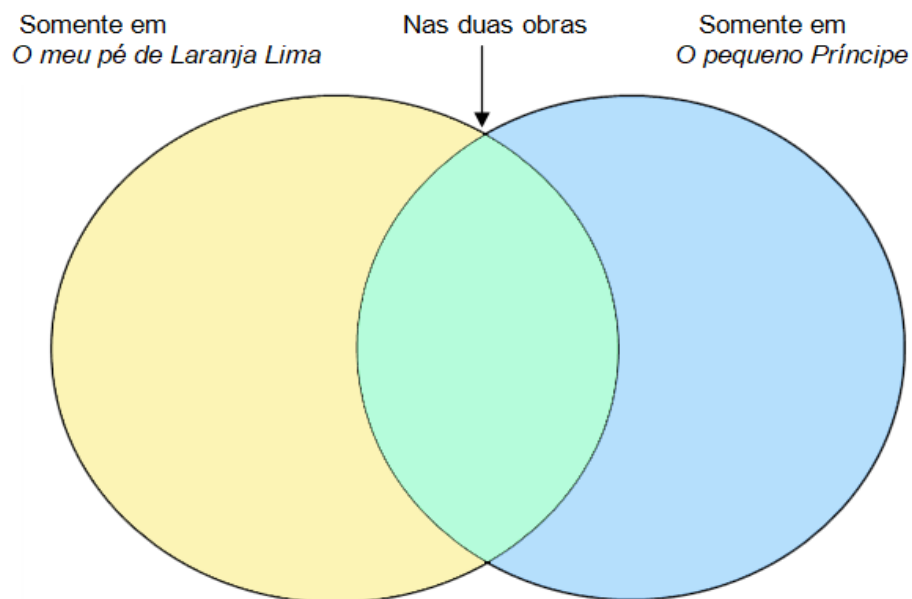
Já um ponto que chama a atenção, porém desta vez de maneira oposta, é sobre o Natal. Como mencionado anteriormente, devido a situação financeira na casa de Zezé, naquele ano não houve Natal, não ganhou presentes e ainda trabalhou como engraxate. Já o Príncipe se lembra e descreve de maneira poética que: “[...] as luzes da árvore de Natal, a música da missa de meia-noite e a doçura dos sorrisos se refletiam nos presentes que ganhava”. Duas realidades totalmente diferentes, mas que se conectam ao tema Natal.

No livro *O Pequeno Príncipe*, há uma frase muito conhecida em que a raposa diz ao Príncipe: “Tu te tornas responsável por aquilo que cativas.” (2009, p. 72), e logo adiante, em um momento de medo, ele se lembra: “A gente corre o risco de chorar um pouco quando se deixou cativar...”. Esta passagem conduz o leitor a fazer conexões entre a amizade que o menino Zezé vai construindo, mesmo depois de uma desavença, com o senhor Manuel Valadares, o Português. Os dois vão se cativando, até chegar o momento em que o garotinho declara: “- Portuga! - Hum... - Eu nunca mais quero sair de perto de você, sabe? - Por quê? - Porque você é a melhor pessoa do mundo. Ninguém me judia quando estou perto de você e sinto um sol de felicidade dentro do meu coração” (2019, p. 143). O capítulo sexto, da segunda parte, *O Mangaratiba*, vem ao encontro da frase “A gente corre o risco

de chorar um pouco quando se deixou cativar”. A morte do Português, de forma tão inesperada, fez com que Zezé sentisse uma dor que “doía o coração todinho”. Uma dor diferente das surras que levava. Ele se deixou cativar, viveu uma amizade intensamente, e sofreu com a dor com a partida de seu amigo.

Apresentamos a seguir um modelo de atividade com o objetivo de que os alunos tenham a oportunidade de escreverem e comparem temas, lugares, sentimentos, as ações das personagens etc.

Figura 03. Comparando as obras



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Este gráfico pode ser preenchido coletivamente, numa conversa em que os alunos identifiquem aspectos coincidentes e também os que se distinguem nos textos. Para tanto, vale recorrer a recursos como a projeção de arquivo no computador enquanto o professor ou um aluno será o escriba dos apontamentos do grupo. Outro modo seria reproduzi-lo na lousa ou em papel metro. Lembrando sempre que, em uma leitura atenta, cabe ao professor mediar as discussões, instigando os alunos a participarem, compartilharem seus pensamentos, avançarem nas reflexões, usando-as para aprofundarem na compreensão do texto, e ajudando-os a levantar outras hipóteses de conexão entre os textos.

Após o trabalho com cada modo de conectar, é pertinente propor atividades para que os alunos usem as três conexões. Para ilustrar, trazemos o exemplo proposto por Vagula (2016).

Figura 04. Gráfico organizador para conexões

CONEXÕES								
TEXTO → 			TEXTO → 			TEXTO → 		
ISTO ME LEMBRO OUTRO TEXTO			VIVI ALGO PARECIDO			ME FEZ PENSAR SOBRE		
TRECHO DA HISTÓRIA	CONEXÃO QUE FIZ	COMO ME AJUDOU A COMPREENDER	TRECHO DA HISTÓRIA	CONEXÃO QUE FIZ	COMO ME AJUDOU A COMPREENDER	TRECHO DA HISTÓRIA	CONEXÃO QUE FIZ	COMO ME AJUDOU A COMPREENDER

Fonte: Vagula (2016, p. 303).

Este gráfico pode ser trabalhado em uma folha impressa para prática individual, e, retomado, para ampliação e aprofundamento das conexões texto-leitor, texto-mundo e texto-texto. Ou, ainda, ser substituído ou agregado a um momento de partilha coletiva por meio de um mural, como vemos na imagem a seguir.

Figura 5. Gráfico em mural para conexões



Fonte: Vagula (2016, p. 164).

O desenvolvimento dessa proposta de atividade pode ser efetivado na leitura de uma parte das obras já trabalhadas aqui ou propor a leitura de outro livro ou texto.

A partir dos exemplos apresentados neste capítulo, espera-se que o professor possa proporcionar outros momentos para os leitores em formação praticar as conexões, outras atividades que os auxiliem a guiar seus pensamentos antes, durante e após a leitura, para dialogarem com os textos elaborando sentidos.

Considerações finais

Entendemos que o ensino de estratégias auxilia os leitores em formação a tomarem consciência de processos de pensamento que ajudam na compreensão. Embora o comportamento natural do leitor não seja o de pausar a leitura e fazer anotações, como propõe a abordagem de ensino que apresentamos, consideramos pertinente em uma situação didática. Além disso, as práticas de fazer registros escritos e de conversar sobre os textos lidos, expondo os caminhos de compreensão constituídos internamente, trarão ganhos à formação se incorporadas como atitude habitual do leitor.

Nosso intento neste capítulo foi o de contribuir para a formação dos docentes e para a efetivação de práticas que consolidem os leitores em formação em *leitores estratégicos*. Consideramos, como *leitores estratégicos*, aqueles que fazem uso das estratégias de leitura de modo consciente e a serviço da compreensão dos textos. Compreendemos que a formação desses leitores depende de uma série de fatores como conhecimentos sobre o mundo, sobre textos, sobre leitura, sobre literatura e, também, da aprendizagem de uma gama de estratégias, dentre as quais, a de conexão.

Abordamos, neste texto, aspectos teóricos da estratégia de conexão, apresentando proposituras para o ensino a partir de dois livros de literatura, *O meu pé de Laranja Lima* e *O Pequeno Príncipe*. Estes e outros textos que entreteceram o diálogo são também indicações de textos literários pertinentes para a leitura pelos docentes e pelos alunos. Definimos e discutimos sobre a estratégia de conexão em sua subdivisão - texto-leitor, texto-mundo e texto-texto, incluindo modos de usá-la: conectando com a vida do leitor, com aspectos globais e com outros textos.

Como professoras e pesquisadoras da área da leitura, compreendemos que o trabalho em sala de aula com as estratégias contribui para que o aluno organize mentalmente seus conhecimentos e desenvolva a compreensão leitora, e é claro, tendo sempre em vista que a produção de sentidos para o texto é um processo ao mesmo tempo individual, pois é elaborado pelo sujeito que lê, e social, uma vez que os sentidos atribuídos ao novo são constituídos a partir das leituras, vivências e experiências.

Sendo assim, é importante que o processo de formação dos leitores envolva tanto a conversa pessoal entre o leitor e o texto, quanto trocas com outros sujeitos, ofere-

cendo pistas aos colegas sobre como elaborar a compreensão. Para isso, destacamos, conforme materializado nas propostas exemplificadas neste capítulo, a relevância de que o professor seja um modelo, apresentando aos alunos como ele mesmo pensa e dialoga internamente com os textos, que proporcione situações didáticas e atividades em que os alunos possam conversar sobre as leituras e partilhem seus pensamentos, explicitando o caminho que percorreram para elaborar sentidos. Essas experiências de partilhadas se tornarão parte da bagagem que subsidiará as leituras seguintes, auxiliando na elaboração pessoal da compreensão nas leituras individuais.

Muitas outras situações didáticas e atividades, além das que propusemos, poderão ser desenvolvidas pelo professor para qualificar o processo de formação dos leitores.

Agora é com você professor (a)! Aceita o desafio de explorar outras leituras literárias?

Referências

ARENA, D. B.. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: Língua, Linguagem Escrita e Atos Culturais de ler e escrever. In: MORAES, D. R. S.; GUIZZO, A. R. **Humanidades nas Fronteiras**: imaginários e culturas latino-americanas. Edunioeste: Cascavel/PR, 2020.

ECO, U. **A literatura contra o efêmero**. Folha de São Paulo, caderno "Mais", de 18.02.2001.

GIROTTI, C. G. G. S. SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HARVEY, S; GOUDIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

MILLER, D. **Reading with meaning: teaching comprehension in the Primary Grades**. Portland, Maine: Stenhouse editores, 2002.

OWOCKI, G. **Comprehension**: strategic instruction for k-3 students. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, A. M. M. . C.; SOUZA, R. J. **Andersen e as estratégias de leitura**: atividades práticas no cotidiano escolar. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Revista Álabe**, n. 4, dez./2011. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2011.4.2>

SWIFT, J. **As viagens de Gulliver**. São Paulo: Faro Editorial, 2023.

VAGULA, V. K. B. **Andersen e o ensino de estratégias de leitura**: relações entre leitores e textos. Tese. FCT/UNESP. Presidente Prudente, 390 f., 2016.

VASCONCELOS, J. M. **O meu pé de Laranja Lima**: histórias de um meninozinho que um dia descobriu a dor. São Paulo: Melhoramentos, 2019.

**QUEM FAZ PERGUNTAS
AO TEXTO ALARGA
A COMPREENSÃO**



**Gisele de Assis Carvalho Cabral
Joyce Aparecida da Silva Linard**

Este capítulo tem como objetivo oportunizar conhecimentos e possibilitar reflexões acerca do ensino e uso da estratégia de leitura Perguntas ao texto, antes, durante e após a leitura para uma maior compreensão leitora.



Considerações iniciais

Certa vez, um estudante do sexto ano, do Ensino Fundamental II, pegou um livro de imagem no acervo de Literatura da sala de aula. Olhou a primeira capa, folheou o miolo por alguns instantes e devolveu. A professora, atenta àquela cena, quis saber:

— Não gostou do livro?

— Não tem nada para ler – respondeu o adolescente frustrado.

— Deixe-me ver – falou a professora apanhando o livro. É um livro de imagem. Você sabia que também lemos as ilustrações?

— Como assim? Aprendi que lemos apenas as palavras, o que está escrito.

— Eu vou mostrar como fazer.

A professora deu uma aula de como fazer perguntas ao texto ao ler as imagens para toda a turma.

A história acima é uma exemplificação de uma cena que pode ocorrer em muitas salas de aula. Ao contrário da professora que soube lidar com a situação e auxiliar na aprendizagem, não somente do adolescente, mas de toda a turma, por ter conhecimento teórico e prático para conduzi-los a aprenderem a ler, seja o escrito ou o visual, muitos(as) professores(as) não sabem como proceder.

Na pesquisa realizada com onze professores atuantes no Ensino Fundamental II, a qual deu origem ao livro em que se encontra este capítulo, duas questões, após a formação com os(as) professores(as), ou seja, na etapa do segundo diagnóstico, chamaram a nossa atenção. Para a primeira questão **“Você ensina os alunos a fazerem questões sobre o texto que está sendo lido ou irem conversando com ele mentalmente? Como?”**, as respostas foram as seguintes:

1	Sim, normalmente os alunos são estimulados a dialogar com o texto, percebe-se que cada um se apropria de forma diferente da leitura, a dialogia acontece conforme as experiências pessoais dos estudantes.
2	Fazendo anotações no caderno e no próprio texto (quando impresso) ou refletindo e compartilhando suas questões com o grupo.
3	Professor não respondeu
4	Socializo minha experiência leitora para modelizar para eles algumas estratégias que podemos usar enquanto leitores em constante formação. Para tal, as formações do Proeduca contribuíram para a prática de fazer perguntas para o texto bem como dialogar com ele.
5	Eu geralmente pergunto a eles se estão gostando da leitura, o que acharam do tema explorado (se identificaram uma temática), se fariam o mesmo, caso fossem o personagem, o que acharam da atitude de tal personagem (julgamentos). Pergunto se a leitura atendeu às expectativas deles, se aconteceu o que eles previam, seja pela capa, pelo título, pelos primeiros parágrafos.
6	Geralmente no momento antes da leitura, comento sobre elementos paratextuais e extratextuais como autor, época, etc.
7	Faz-se necessário que eu proponha atividades que provoquem reflexões sobre o texto lido, discutir temáticas, explorar diferentes níveis de linguagens para que o aluno se aproprie do texto.

8	Atualmente, temos no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, uma plataforma com acervo digital para leitura autônoma dos estudantes, o LEIA-SP. Para mobilizar uma leitura com mais qualidade e mesmo, para mobilizar um pouco mais de interesse pelas obras, tenho realizado a leitura de alguns capítulos iniciais dos livros, e nesses momentos de leitura compartilhada, exploro os elementos visuais da capa e um pouco da biografia do autor. No momento da leitura dos capítulos, interrompo a leitura e peço para que algum estudante faça uma contribuição sobre o trecho lido, pode ser como uma pergunta, ou mesmo que compartilhe o que lhe veio à mente, a partir do trecho lido. Por serem turmas de nonos anos, tenho cobrado mais a postura de leitor com proficiência, então eles já percebem a importância da atividade.
9	Quem é o personagem principal, o que faz, etc.
10	Peço para que grifem partes importantes e circulem ou destaquem palavras desconhecidas. Aconselho fazerem pequenas pausas para criarem possibilidades que estão por vir no texto. Trago uma realidade mais próxima com as vivências deles, como por exemplo, comparar a leitura como quando assistimos séries, pois sempre há uma curiosidade em saber o que está por vir e automaticamente criamos possibilidades que podem vir acontecer.
11	O conversar com o texto é uma estratégia que torna a aula mais dinâmica e significativa. Geralmente, este estímulo começa com uma leitura atenta, pontuada, identificando e anotando pontos chaves. A produção de resenha é outra estratégia que ajuda bastante na construção do entendimento global do texto.

A análise das respostas nos faz constatar que, embora os(as) professores(as) tenham participado da formação das estratégias de leitura, ainda há algumas dificuldades apresentadas para a realização das estratégias de leitura Perguntas ao texto, pois o **como realizá-la** inexistente nas respostas. Apenas um respondente disse que pergunta “Quem é o personagem principal, o que faz, etc.,” sendo mais perguntas com respostas explícitas que não exigem o pensar sobre o texto. Embora alguns(as) concebiam a leitura como diálogo, tais como “normalmente os alunos são estimulados a dialogar com o texto”, “[...] as formações do Proeduca contribuíram para a prática de fazer perguntas para o texto bem como dialogar com ele” e “O conversar com o texto é uma estratégia que torna a aula mais dinâmica e significativa”, não registraram como atuam para esse diálogo se efetivar.

A resposta a seguir – de número 5 - merece destaque: *“Eu geralmente pergunto a eles se estão gostando da leitura, o que acharam do tema explorado (se identificaram uma temática), se fariam o mesmo, caso fossem o personagem, o que acharam da atitude de tal personagem (julgamentos). Pergunto se a leitura atendeu às expectativas deles, se aconteceu o que eles previam, seja pela capa, pelo título, pelos primeiros parágrafos”*. Tudo isso é importante para engajar os estudantes na leitura, no entanto, as Perguntas ao texto têm outro formato e sentido para nós porque elas precisam contribuir para uma compreensão mais aprofundada da obra.

Na segunda questão concernente a *“Quais foram as estratégias mais desafiadoras de serem compreendidas e ensinadas?”*, uma pessoa mencionou *“As estratégias de*

perguntas com resposta textual-inferencial-interpretativa”, o que já é o suficiente para retomar a estratégia em foco.

Considerando isso, nosso intuito é que o(a) professor(a) esteja atento(a) a situações como essa ou semelhantes e possa ensinar os estudantes a lerem, tanto o que está escrito como as imagens, por meio da estratégia de leitura Perguntas ao texto. Assim, dividimos o presente capítulo em duas partes: 1) a teórica em que tratamos da nossa concepção de leitura, bem como do referencial que fundamenta a estratégia de leitura Perguntas ao texto; e 2) a prática em que apresentamos possibilidades de uso da estratégia na exploração de cinco obras para a compreensão leitora.

As Perguntas ao texto – diálogos entre o leitor e a obra literária

Evidenciamos que a nossa concepção de leitura – diferentemente daquela que tem como base a consciência fonológica em que é preciso extrair o som das palavras e depois produzir sentidos – é direcionada à compreensão. “Ao falar em compreensão, Bakhtin refere-se à atividade de leitura, no caso, do enunciado escrito. Assim, ler é, com rigor, buscar compreender o enunciado produzido pelo outro que está à espera dessa atitude responsiva do leitor” (Arena, 2010, p. 19). Nesse sentido, ler pressupõe uma relação dialógica entre leitor e autor por meio da obra. Para Foucambert:

A leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação de um sistema para outro para ter acesso à significação, mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado (Foucambert, 2002, p. 78-79).

Não tendo nada a ver com pronunciar, o ato de ler representa uma transformação do pensamento porque envolve atribuir sentidos, construir significados a partir do conhecimento de quem lê associado às intenções de quem escreve. O autor adensa: “*Ler é, então, antes mesmo de procurar informação, ter escolhido a informação que se procura*” (Foucambert, 2008, p. 63, destaques do autor). Nessa ótica, ler é fazer perguntas ao texto. A partir de um objetivo previamente definido,

seja divertir-se, informar-se, aprender a fazer algo ou encontrar um produto que se deseja comprar, ler é fazer as próprias perguntas e procurar as respostas no objeto a ser compreendido.

“Perguntas são o coração do ensino aprendizagem [...]. [...] abrem as portas para o entendimento. Questionar é a estratégia que lança os leitores adiante. Quando os leitores têm perguntas, são menos capazes de abandonar o texto” (Harvey; Goudvis 2008, p. 45 apud Girotto; Souza 2010, p. 56). Quanto mais perguntas o leitor fizer ao texto, mais motivado estará com a leitura para solucioná-las.

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura do jornal, na escuta de proclamação do Evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo etc. O interesse da palavra leitura para designar essas diversas atividades vem de sua referência à interpretação. Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura. Dessa forma, interpreta-se um desenho do mesmo modo que se interpreta uma paisagem ou um texto escrito (Bajard, 2014, p. 89).

O autor amplia a ideia de leitura afirmando que devemos reservar o termo leitura, sem complemento, quando nos referirmos ao texto escrito. Para as outras situações, como as citadas acima, devemos utilizar expressões como, por exemplo, leitura da imagem, designando o material a ser lido/compreendido (Bajard, 2014).

Cosson (2022, p. 40) afirma que “[...] o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação”. Nessa mesma perspectiva, as autoras Girotto e Souza (2010, p. 58) contribuem quando escrevem que leitores “criam e partilham uma conversa interior com o autor enquanto leem; há, assim, uma interação na qual o leitor se envolve e dialoga com o autor por meio da leitura”.

Todos os autores mencionados até o momento, com os quais concordamos, concebem a leitura como sendo um processo interacional que leva à compreensão. Desse modo, é necessário que os alunos sejam os protagonistas de suas leituras, que aprendam a realizar esse diálogo com o texto, seja escrito ou não.

Uma forma de interagir com a obra literária é ler mobilizando as estratégias de leitura, nesse caso, focaremos em **Perguntas ao texto**. Dialogar com o outro geralmente é feito por meio de perguntas para as quais esperamos uma contrapalavra e, assim, sucessivamente: alguém pergunta, o interlocutor responde e também pergunta, o primeiro contesta ou confirma, lança um comentário, enfim,

dessa forma, o diálogo vai sendo construído com a alternância de vozes. Podemos dialogar com as obras a partir de perguntas que vamos fazendo antes, durante e depois da leitura, numa busca constante de respostas que podem ser encontradas ativando outras estratégias como o conhecimento prévio, a inferência e as conexões.

Inevitavelmente, com algum livro em mãos, a capa torna-se o primeiro elemento a nos chamar a atenção, inquietar-nos e provocar alguns questionamentos: “Qual o motivo da escolha do título da obra?” “Qual a relação existente entre o texto escrito e as ilustrações?” “Quem o escreveu?” “Eu já li obras desse escritor?” “Qual será o gênero textual (poesia, conto, fábula, romance)?” “O que eu já sei sobre o assunto?” “O que aconteceu e como foi resolvido?” São exemplos de indagações iniciais e que se estenderão ao longo de toda nossa leitura e que nos auxiliam a prosseguir procurando compreender a obra e não a rejeitar.

Assim, em sala de aula, mais que oferecer e disponibilizar obras literárias para seus alunos-leitores, o(a) professor(a) precisa aguçar e estimular em cada um, muitos outros questionamentos a serem construídos por meio da relação leitor-autor e obra, tão necessários para a produção dos significados acerca da narrativa, pois, quando os leitores questionam, há um maior aprofundamento da leitura. “[...] Leitores proficientes fazem perguntas antes, durante e depois de lerem. Eles perguntam sobre o conteúdo, o autor, as situações, os problemas, e as ideias do texto [...]” (Harvey; Goudvis, 2008, p. 45 *apud* Girotto; Souza 2010, p. 56).

Girotto e Souza propõem o uso de *quadros-âncoras* ou *folhas do pensar*¹ para o registro escrito das estratégias de leitura, pois “Faz-se necessário, inicialmente, ensinar os alunos a pensar sobre as leituras e deixar marcas, pistas, indícios de suas ideias no texto lido” (Girotto; Souza, 2020, p. 58). Em se tratando de Perguntas ao texto, sugerem o quadro Formulário de Perguntas (Quadro 1) para as atividades com sumarização, tendo em vista que todas as estratégias de leitura defendidas por elas “são mobilizadas conjuntamente no ato de ler” e são apenas separadas dentro de uma perspectiva didática.

Nesse caso, ao trabalhar com coleção de obras de não ficção sobre artistas – artista plástico, músico, compositor, escritor, ilustrador etc. – é possível fazer algumas perguntas que ajudem os estudantes a separarem as informações mais importantes sobre cada um aprendendo a distingui-los. Lembrando que são sugestões, sendo os(as) professores(as) autônomos para adaptarem esses quadros.

1 Os quadros-âncora ou folhas do pensar consistem em folhas de papel impressas para registro dos pensamentos dos leitores. Para cada estratégia, há um ou mais modelos diferentes propostos por Girotto e Souza (2010), podendo ser adaptados conforme necessidades da turma e do(a) professor(a).

Quadro 1 – Folha do pensar – Formulário de perguntas

FORMULÁRIO DE PERGUNTAS

TÍTULO DA COLEÇÃO: _____
 TÍTULO DO LIVRO: _____
 Nome: _____
 Série: _____
 Tópico da pesquisa: A vida de _____

1. _____ teve outros trabalhos.
2. _____ teve filhos?
3. _____ teve irmãos ou irmãs?
4. _____ como chamavam seus pais?
5. _____ que instrumentos tocava?
6. _____ porque decidiu ser _____

Fonte: Figura 17 – Exemplo de “formulário de perguntas” (Giroto; Souza, 2010, p. 98)

De acordo com os autores Fuza e Menegassi (2019, p. 662), as Perguntas ao texto são consideradas “instrumentos que possibilitam ao professor orientar os alunos na leitura, num processo de ordenação e sequência de atividades que permitam efetiva produção de sentidos ao texto trabalhado”. No entanto, mais que elaborar perguntas com respostas prontas, ou com uma única alternativa entendida como correta, frequentemente encontradas em muitos materiais didáticos, como “Qual o título do texto?” ou “Quais os nomes dos personagens”, é imprescindível a elaboração de perguntas não facilmente encontradas nas narrativas ou com informações explícitas, mas, sim, perguntas a provocar e a exigir dos alunos-leitores respostas abertas e inferenciais.

Por meio dessas perguntas, o leitor ativará o conhecimento prévio existente e que o ajudará na compreensão da narrativa, sendo capazes de permitir a atribuição de sentidos adequados em leituras parciais ou integrais da narrativa por meio dos muitos diálogos construídos com as obras.

No decorrer da leitura de uma obra literária, cuja característica é a polissemia, ao ter um objetivo estabelecido, o leitor fará muitos questionamentos para os quais poderá levantar hipóteses e realizar inferências, as quais serão confirmadas ou refutadas a partir das pistas deixadas pelo autor, uma vez que “Em qualquer texto, por mais simples que seja, sempre há a possibilidade de múltiplos sentidos” (Chambers, 2023, p. 25).

Quando o(a) professor(a) tem conhecimento dessa polissemia, não exige do estudante que responda apenas a sua lista de perguntas previamente elaboradas e superficiais, para as quais há um único sentido. É necessário que o(a) docente ensine os alunos-leitores a fazerem as suas próprias perguntas e procurar as respostas para elas. Esse movimento dinâmico de elaborar perguntas e procurar respondê-las contribui para o desenvolvimento do pensamento e exercício da imaginação, tão fundamentais para alimentar o cognitivo dos estudantes ampliando o seu conhecimento de mundo.

Nessa mesma corrente, há a possibilidade de três formas de perguntas, conforme explanadas por Angelo e Menegassi (2014):

Perguntas de resposta textual;

Perguntas de resposta inferencial;

Perguntas de resposta interpretativa.

- a) As **Perguntas de resposta textual** são caracterizadas por perguntas com respostas retiradas literalmente do texto, no entanto, não de forma a copiar trechos localizados no texto e assim, considerados como resposta (Angelo e Menegassi, 2014), mas “exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida” (Angelo e Menegassi, 2014, p. 670, *apud* Menegassi, 2010b, p.179).

Exemplos: 1) Retire do texto a frase que expressa a ideia de...
2) Procure no texto as palavras que se referem a ...

- b) As **Perguntas de resposta inferencial** são caracterizadas pela relação construída entre o texto e as informações que o leitor possui em seu conhecimento prévio para a produção de inferências (Angelo e Menegassi, 2014). Com isso, “a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (Angelo e Menegassi, 2014, p. 670, *apud* Menegassi, 2010b, p.180).

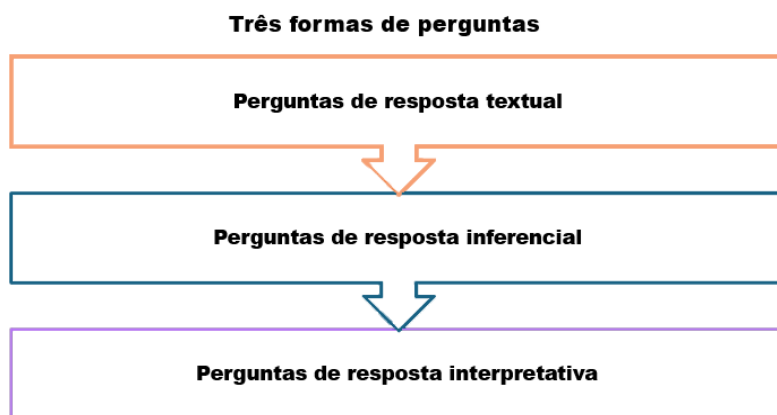
Exemplos: 1) Na sua opinião,..
2) Comente sobre...
3) Explique, em poucas palavras, o que é...

- c) As **Perguntas de resposta interpretativa** solicitam ao leitor a elaboração de uma resposta pessoal. No entanto, para essas perguntas, as respostas partem do próprio texto, mas “as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto” (Angelo e Menegassi, 2014, p. 670, *apud* Menegassi, 2010b, p.181).

Durante a elaboração das três formas de perguntas citadas acima, os autores ainda ressaltam a importância do(a) professor(a), em sala de aula, levar em consideração como elas serão ordenadas (Figura 1):

Primeiramente, oferecer perguntas de resposta textual para que o aluno aprenda a trabalhar com o texto; após, apresentar as perguntas de resposta inferencial com a finalidade de que o aluno estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio; por último, propiciar perguntas de resposta interpretativa com o intuito de que o aluno chegue à possibilidade de produzir sentidos próprios ao tema discutido (Angelo e Menegassi, 2014, p. 670).

Figura 1- Sequência das três formas de perguntas



Fonte: Elaborada pelas autoras (2025) com base em Angelo e Menegassi, 2014, p. 670.

Diante disso, por meio das tantas perguntas realizadas ao longo das leituras, a narrativa apresenta informações ao leitor que o aguçam e permitem outras possibilidades de diálogos com a obra, posicionando-o como um respondente ativo e crítico, reveladas em palavras próprias e para a construção do pensamento autônomo na construção de novos sentidos.

As atividades práticas apresentadas na seção seguinte privilegiam o uso da estratégia de leitura Perguntas ao texto, as quais devem ocorrer antes, durante e após a leitura. Para isso, utilizamos cinco obras literárias. No entanto, destacamos: selecionamos apenas alguns pontos das narrativas para melhor exemplificarmos com as sugestões de perguntas.

A escolha das obras ocorreu baseada em aspectos que permeiam desde a leitura de obra imagética, ou seja, sem texto escrito, passando por obra na qual existe a articulação entre texto escrito e as ilustrações, de obras contendo texto

escrito com ilustrações, isto é, quando as imagens não são predominantes e não acrescentam informações à narrativa, e de narrativas construídas somente com o texto escrito.

- narrativa construída pela sequência de imagens – *Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem* (2023), do autor Rui de Oliveira;
- narrativa construída pelo diálogo entre o texto escrito e as imagens - *Sagrissuitorana* (2020), dos autores João Luiz Guimarães e Nelson Cruz;
- narrativa construída com predominância do texto escrito - *O Pequeno Príncipe Preto* (2020), de Rodrigo França e Juliana Barbosa Pereira;
- narrativa construída exclusivamente pelo texto escrito – *O diário de Anne Frank* (2020), de Anne Frank;
- narrativa construída somente com o texto escrito – *O Jardim Secreto* (2022), de Frances Hodgson Burnett.

Atividades práticas

Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem

Figura 2- Primeira e quarta capas do livro *Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem*



Fonte: Oliveira, 2023

Dois irmãos perdidos na floresta se deparam com uma casa feita de doces. Uma menina de capuz vermelho encontra um lobo assustador. Uma mulher descobre segredos sombrios de seu marido. Uma jovem cai em um sono profundo por causa da maldição de uma fada. Essas histórias antigas, surpreendentes e irresistíveis encantam crianças e adultos há centenas de anos e são logo reconhecidas no mundo todo.

Neste livro, o artista plástico e ilustrador Rui de Oliveira mergulha no imaginário dos contos de fadas e narra quatro histórias do gênero, exclusivamente por meio de ilustrações, que homenageiam os grandes livros ilustrados da história.

Este livro contém:

- * quatro contos de fadas: João e Maria, Chapeuzinho Vermelho, O Barba-Azul, A Bela Adormecida do bosque;
- * narrativas textuais que introduzem os contos ilustrados escritas por Luciana Sandroni;
- * apresentação por Lília Moritz Schwarcz;
- * posfácio contando o processo de ilustração da obra.

Indicado para leitores a partir de 9 anos.

(Texto apresentado na quarta capa do livro)

Na pequena história introdutória deste capítulo, nosso aluno-personagem, ao se deparar com um livro de imagem, não prossegue com sua leitura, abandonando-a, porque tem a convicção de que não há nada para ser lido e acredita em leituras ocorridas somente por meio do texto escrito. Um grande equívoco!

Nos livros de imagem, as histórias são construídas pelo encadeamento das imagens e com ausência do texto escrito (Faria, 2016). O movimento da narrativa ganha destaque com o virar da página e pela sequência dos acontecimentos. Por isso, há inúmeras possibilidades para a construção da narrativa, podendo haver diferentes versões e leituras, sendo necessária a participação ativa do leitor para construí-la. Segundo Ramos, os livros de imagem

são um convite a uma forma de coautoria. A interação do leitor torna-se mais imprescindível do que em qualquer outro tipo de livro para a elaboração da narrativa. O autor-ilustrador constrói as imagens, e o leitor se apodera delas para contar o que sugerem. É um exercício dos mais elaborados, porque o diálogo precisa ser bem conduzido pela sequência de imagens de forma a não tornar a leitura algo aleatório, desvinculada do conjunto de ilustrações (Ramos, 2013, p.109).

O livro do ilustrador Rui de Oliveira provoca seus leitores, principalmente por trazer ilustrações diferentes daquelas estereotipadas e costumeiramente vistas em livros didáticos ou filmes da *Disney*. A esse respeito, Oliveira é categórico ao afirmar que:

Ilustrar não é fazer bonequinhos sem nacionalidade, com rostos inexpressivos e estereotipados que se repetem em todos os livros, independentemente do estilo ou clima literário. Muitos

livros são ilustrados por meio de cartum, que constitui outra linguagem, assim como a caricatura, a charge etc. Cartum não é ilustração (Oliveira, 2008, p. 40).

Com isso, claramente, leva o aluno-leitor a fazer as primeiras questões acerca da história. Antes da leitura, o(a) professor (a) poderá explorar os paratextos editoriais existentes, como a primeira capa, a quarta capa, as guardas, a folha de rosto, entre outros. Essa atividade permitirá a ativação dos conhecimentos prévios e ajudará o leitor na compreensão da narrativa. Perguntas como: *“Que lugar é este apresentado na capa?”* *“Por que o autor utilizou as cores preta e branca?”* *“Será esta a personagem que aparece na capa a Chapeuzinho Vermelho?”* *“É a mãe dela que acena?”* *“Quais as versões que conhecem?”* *“Qual será a versão do conto escolhida pelo autor?”*

Acerca do texto presente na quarta capa: *Vocês conhecem os quatro contos de fada presentes na obra? Quais as características do conto de fadas? Se há quatro narrativas, por que o título só destaca uma delas? Será a mais importante? O que há em comum nelas? Que outros contos de fadas vocês conhecem?*

Indagações iniciais essas a despertarem a curiosidade e interesse do aluno para seguir com a leitura. Destacamos, porém, a importância de os alunos participarem ativamente nesse processo de construção das perguntas, não ficando somente a cargo do(a) professor(a), por isso, é apropriado disponibilizar um bom tempo para essa atividade a fim de que todos possam contribuir com suas perguntas e levantamento de inferências.

As perguntas podem ser registradas em uma cartolina para ser afixada no mural da sala, ou digitadas no *notebook* – se tiver um à disposição – cuja cópia poderá ser entregue aos alunos, ou outra forma de registro que garantam a possibilidade de retornar a elas para confirmarem as inferências ou não após a leitura da obra. Isso contribui para o engajamento na leitura até o final.

Como sugestões de perguntas a serem construídas pelo(a) docente e alunos, escolhemos a emblemática cena da personagem Chapeuzinho Vermelho se encontrando com o Lobo na floresta.

Figura 3- Páginas da obra *Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem*

Fonte: Oliveira, 2023.

Para as **Perguntas de resposta textual** elencadas pelos autores Angelo e Menegassi (2014), por exemplo, o(a) professor(a) poderá indagar os seus alunos-leitores: *“Quais características apresentam o lobo?”* *“Há características humanas?”* Na continuidade, o docente, ao explorar a riqueza da imagem, convida os alunos a elaborarem muitas outras perguntas, cujas respostas estão no texto visual: *“Como é a floresta?”* *“O que o lobo está fazendo?”* *“O que a menina tem nas costas?”*

Nas **Perguntas de resposta inferencial**, questões como as elencadas a seguir poderão ser levantadas: *“Em sua opinião, qual o sentimento apresentado no rosto de Chapeuzinho Vermelho?”* *“Ela está realmente com medo do lobo?”* *“Qual é a expressão do lobo?”* *“Quais as intenções do animal?”* *“Qual poderá ser o diálogo entre ambos?”*

Sugerimos, ainda, para as **Perguntas de resposta interpretativa**: *“Você já viveu alguma situação de risco mesmo sendo alertado(a) das consequências?”* *“A menina foi ingênua?”* *“Que outras situações parecidas com essa já ocorreram com garotas ou garotos?”*

Para o fechamento da história, todas as perguntas realizadas precisam ter uma conexão. Observar minuciosamente os detalhes e relacionar cada elemento, bem como recuar e avançar as páginas para combinar as ações ocorridas em cada uma, é importantíssimo para se chegar a uma compreensão mais aprofundada. Como possibilidades de questões após a leitura: *“O que você pensou/imaginou antes da leitura foi confirmado?”* *“Todas as suas perguntas foram respondidas? Se não, por quê?”* *“O que mais lhe chamou a atenção?”* *“Você já conhecia obras desse ilustrador?”* *“Você indicaria esse livro a alguém? Por quê?”*

Sagatrisuinoarana

Figura 4- Primeira e quarta capas da obra Sagatrisuinoarana



Fonte: Guimarães; Cruz, 2020.

O livro *Sagatrisuinoarana* é uma homenagem a João Guimarães Rosa que reconta a fábula dos Três Porquinhos, mas tendo como pano de fundo o rompimento das barragens de Mariana e Brumadinho. O texto segue a sintaxe Roseana, ao mesmo tempo em que não se furta a registrar criticamente duas das maiores tragédias socioambientais do país - e que tiveram as Minas Gerais como palco. Afinal, o que fazer quando a realidade parece superar a ficção? Diante do devastador tsunami de lama ainda haveria a possibilidade de se temer o lobo? O simbólico e o real medem suas forças neste livro tão potente, com um final aberto a inúmeras interpretações.

Diferentemente da obra apresentada anteriormente, a narrativa de *Sagatrisuinoarana* é construída pelo diálogo envolvendo o texto escrito e imagens, portanto, é um livro ilustrado. “Quando as imagens propõem uma significação articulada com a do texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado” (Linden, 2011, p.8).

Para ler o livro ilustrado, o leitor não poderá se atentar somente aos detalhes presentes nas imagens (como no exemplo anterior) ou preocupar-se em ler somente o texto escrito. É necessário e importante atentar-se à leitura das duas linguagens – texto escrito e imagem – que juntas, compõem e constroem a narrativa. Nessas obras, o autor deixa lacunas para o ilustrador preencher com as imagens, enquanto o

ilustrador deixa espaços para o escritor completar com o texto escrito, e ambos deixam momentos para o leitor acrescentar durante suas leituras na construção de sentidos.

Como sugestões de práticas com o livro *Sagatrissuinorana*, chamamos atenção para a primeira e quarta capa que trazem importantes e riquíssimos elementos para a exploração de perguntas a serem feitas aos e pelos alunos-leitores. Propomos também o uso de um quadro (Quadro 1) para o registro dessas perguntas. Cada aluno poderá receber uma cópia impressa para o registro individual ou então poderá ser coletivo, dependendo do recurso disponível na escola.

Quadro 2 - Formulário – Perguntas ao Texto

Título: _____ Autor: _____ Ilustrador: _____		
Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura

Fonte: Adaptado Figura 17 – Exemplo de “formulário de perguntas” (Giroto; Souza, 2010, p. 98)

Poderão perguntar “Antes da leitura”: “O que você vê na imagem?” “Há algo que lhe chame mais atenção?” “Qual o título da narrativa?” “Você já leu essa palavra antes?” Após estas indagações, o leitor ou o(a) professor(a), ao abrir a quarta capa da obra, revelará uma imagem única, formada pela capa e quarta capa do livro. Outras perguntas surgirão conforme a exploração dos elementos presentes e constituintes nas capas:

“Você percebe na imagem um ambiente urbano ou rural?” “Quais características são apresentadas que confirmam sua resposta?” (**Perguntas de resposta textual**);

“Quem é o personagem apresentado “escondido” do lado esquerdo da página?” “O que ele está fazendo? Comente como você chegou a essa conclusão.” (**Perguntas de resposta inferencial**);

“O que significa o título “Sagatrissuinorana?” “Quais palavras formam esse título?” (**Perguntas de resposta interpretativa**).

Com o aprofundamento na narrativa, outras perguntas poderão ser realizadas e registradas na coluna do quadro correspondente a “Durante a leitura”, como: “*Você se lembra do rompimento das barragens de Mariana (2015) e Brumadinho (2019) no estado de MG?*” “*O que você sentiu ao ver os noticiários?*” “*Quais outras situações parecidas ou iguais ocorrem/ocorreram em nosso país?*” “*Você vivenciou ou presenciou algo parecido?*” “*Quem é esse lobo da história?*”

Por fim, há o registro das perguntas feitas na coluna “Depois da leitura”: “*Qual a sua opinião sobre o livro?*” “*A leitura foi chocante ou tranquila?*” “*De que outra história você se lembrou?*”. Salientamos que o quadro apresentado poderá ser adaptado de acordo com a realidade de cada sala de aula, e desenvolvido também com as demais obras apresentadas no decorrer do capítulo, assim, como, com qualquer outra obra literária a ser lida pelos professores e alunos.

Importante destacar: durante a leitura dos livros de imagem e dos livros ilustrados, não é aconselhável realizar em vários dias como em leituras por capítulo ou de romances. Nessas obras, o tempo e o ritmo da narrativa acontecem com o virar das páginas e, ao fragmentarmos sua leitura, as experiências e construção dos sentidos pelo leitor serão outras.

O Pequeno Príncipe Preto

Figura 5- Primeira capa do livro *O Pequeno Príncipe Preto*



Na narrativa, um *Pequeno Príncipe Preto* vive em um pequenino planeta. Além dele, existe apenas uma árvore de Baobá, sua única companheira. Quando chegam as ventanias, o Pequeno Príncipe Preto as aproveita para viajar a bordo de uma pipa e conhecer diferentes planetas. Assim, o pequeno viajante conhece um rei mandão, uma raposa amorosa e as crianças do planeta Terra. Nessa viagem, o garoto propaga o amor, deixando as sementes da Baobá por onde passa, e na esperança de que todos cultivem afeto e mais empatia (Sinopse da obra).

Fonte: França e Pereira (2020)

Na obra de Rodrigo França e ilustrado por Juliana Barbosa Pereira, o texto escrito é acompanhado por ilustrações, sendo, portanto, especialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido (Linden, 2011), ou seja, o leitor não precisará da apreensão conjunta do texto e das ilustrações para a construção da narrativa.

O(a) professor(a), ao apresentar o livro para seus alunos-leitores, poderá realizar alguns questionamentos introdutórios: *“O título da narrativa faz referência a alguma outra história que você conheça ou tenha ouvido falar?”* *“Quais os elementos (ilustrações) podem ser observados na capa da obra?”* *“Quem é o garoto apresentado em primeiro plano?”* *“Você conhece a árvore apresentada no fundo da imagem? Sabe qual é sua origem?”*

Como propostas de atividades com a obra, selecionamos três fragmentos do livro e alguns questionamentos como sugestões:

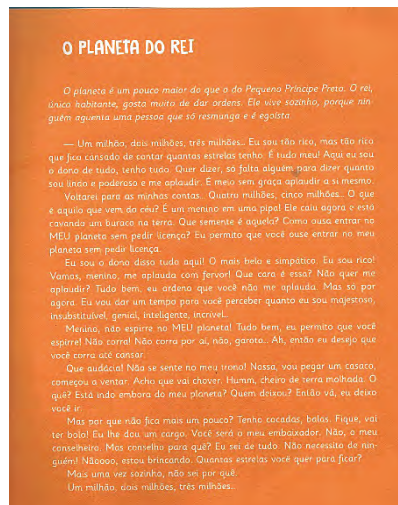
Figura 6- Páginas do livro *O Pequeno Príncipe Preto*



Fonte: França e Pereira, 2020

Sugestões de **Perguntas de resposta textual:** *“Quem é (ou são) o personagem da história?”* *“Como você chegou a essa conclusão?”* *“Onde vive o personagem central da história? Como você percebe isso?”*

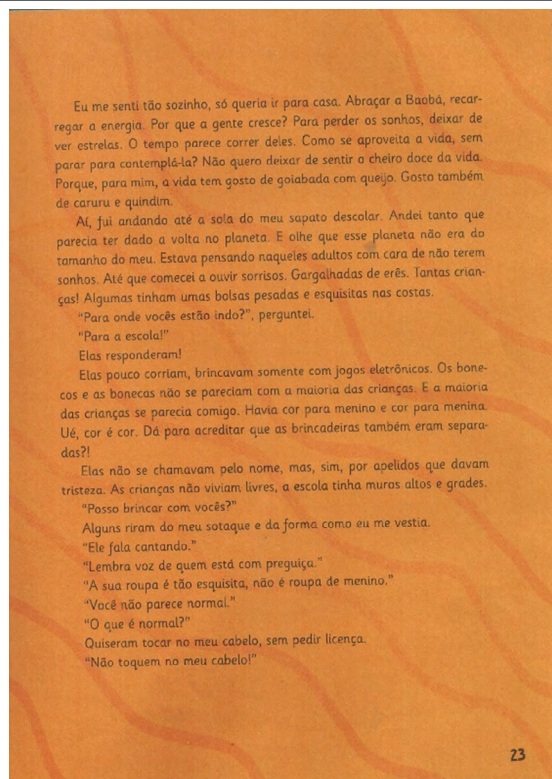
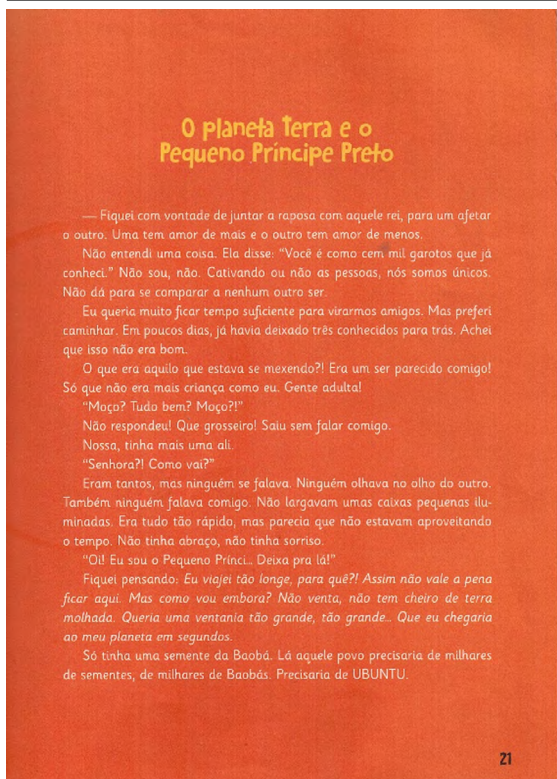
Figura 7- Página 15 do livro *O Pequeno Príncipe Preto*



Sugestão de Perguntas de resposta inferencial:
 “O que você acha que possa determinar para que uma pessoa seja considerada egoísta? Comente.”
 “Quais situações nos levam a achar isso de outra pessoa?”

Fonte: França e Pereira (2020)

Figura 8- Páginas 21 e 23 do livro *O Pequeno Príncipe Preto*



Fonte: França e Pereira (2020)

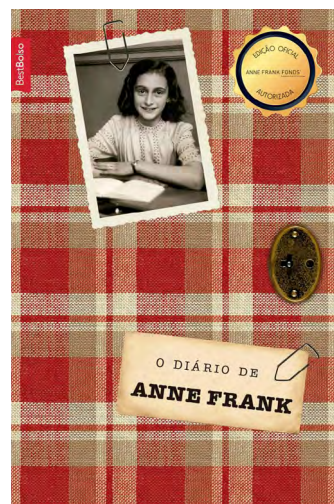
Sugestões de **Perguntas de resposta interpretativa:**

“Qual a sua opinião sobre as atitudes das pessoas em relação ao personagem do texto?” “Você já vivenciou uma situação semelhante? Relate sobre”. “Você já se sentiu “sozinho” mesmo estando junto com outras pessoas?” “O que você fez?”

O diário de Anne Frank

Figura 9- Primeira capa do livro *O diário de Anne Frank*

O livro *O Diário de Anne Frank* apresenta relatos pessoais da pequena Anne, enquanto vivia escondida, juntamente com sua família e alguns amigos, no sótão de uma casa no Amsterdã. Nas anotações, Anne relata seus sentimentos, os medos e as pequenas alegrias vivenciados por ela enquanto, juntamente com sua família, lutaram em vão para sobreviver ao período do Holocausto.



Fonte: Frank (2020)

Em forma de diário, a narrativa apresenta relatos pessoais da jovem Anne Frank durante o período de 12 de junho de 1942 – 1º de Agosto de 1944 e que, juntamente com sua família, estavam escondidos no sótão de uma casa em Amsterdã para tentarem sobreviver ao período do Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial. A obra traz relatos pessoais das atrocidades e horrores, infelizmente, cometidos contra os judeus. Ainda, é possível acompanhar os sentimentos, angústias e as pequenas alegrias de uma vida nada comum, durante a transformação da menina em mulher, no seu despertar para o amor, na sua fé inabalável na religião e no seu amadurecimento durante todo o sofrimento.

Neste sentido, durante a apresentação da obra, o(a) professor(a) poderá relacionar a narrativa ao período histórico vivenciado pela personagem. Inicialmente, é possível levantar questões como: *“Quem é Anne Frank?” “A garotinha apresentada na capa do livro está feliz?” “Em que lugar ela está?” “Como você percebe isso?” “Você tem costume de escrever em um diário?” “O que será que a garota escreveu em seus relatos?”* Neste momento, caso os alunos não conheçam a personagem, o docente poderá situá-los sobre o período e os acontecimentos ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial.

Por ser uma obra exclusivamente de texto escrito e, diferentemente das obras de livros de imagem ou livros ilustrados e que não recomendamos a leitura realizada de forma fragmentada, já nesta obra – *O diário de Anne Frank* e igualmente na obra apresentada a seguir, *O jardim Secreto* – as leituras poderão ocorrer por capítulos, fragmentadas e ocorridas em vários dias, no entanto, seus leitores, deverão estar atentos a todas as informações apresentadas, realizando conexões e visualizando-as, pois, nestes casos, não há ilustrações que possam ajudar a afirmar ou negar suas impressões acerca dos acontecimentos, personagens, cenários, etc.

Para as propostas apresentadas com as estratégias de leitura Perguntas ao texto, selecionamos um dos dias relatados por Anne Frank em seu diário: Quarta-feira, 8 de julho de 1942.

Figura 10 e 11 - Páginas do livro *O diário de Anne Frank*

QUARTA-FEIRA, 8 DE JULHO DE 1942

Querida Kitty,

Parece que já se passaram anos desde a manhã de domingo. Aconteceu tanta coisa, que é como se o mundo inteiro tivesse virado de cabeça para baixo. Mas, como você pode ver, Kitty, ainda estou viva, e, como diz papai, isso é o mais importante. Estou viva, sim, mas não pergunte onde nem como. Você provavelmente não está entendendo uma palavra do que estou dizendo hoje, por isso vou começar contando o que aconteceu naquela tarde de domingo.

Às três horas (Hello tinha saído, mas voltaria), a campainha tocou. Não ouvi porque estava na varanda, lendo preguiçosamente ao sol. Um pouquinho depois, Margot apareceu na porta da cozinha, parecendo muito agitada.

- Papai recebeu uma notificação da SS - sussurrou ela. - Mamãe foi ver o Sr. van Daan. (O Sr. van Daan é amigo e sócio no trabalho.)

Fiquei pasma. Uma notificação: todo mundo sabe o que isso significa. Visões de campos de concentração e celas solitárias passaram por minha mente. Como poderíamos deixar papai ir para um destino assim?

- Claro que ele não vai - declarou Margot, enquanto esperávamos mamãe na sala de estar. - Mamãe foi procurar o Sr. van Daan, para perguntar se podemos ir amanhã para o esconderijo. A família van Daan vai conosco. Vamos ser sete no total.

Silêncio. Não conseguíamos falar. O pensamento estava em papai, que visitava alguém no Hospital Israelita e não fazia a menor ideia do que estava acontecendo, a longa espera por mamãe, o calor, o suspense - tudo isso nos reduziu ao silêncio.

- Não abra a porta! - exclamou Margot para me impedir. Mas não era necessário, porque ouvimos mamãe e o Sr. van Daan lá embaixo falando com Hello, e então os dois entraram e trancaram a porta. Toda vez que a campainha tocava, Margot ou eu tínhamos de ir pé ante pé até lá embaixo, para ver se era papai, e não deixávamos mais ninguém entrar. Margot e eu tivemos de sair da sala, porque o Sr. van Daan queria conversar a sós com mamãe.

Enquanto ela e eu estávamos sentadas no quarto, Margot falou que a notificação não era para papai, e, sim, para ela. Com esse segundo choque, comecei a chorar. Margot tem 16 anos - parece que eles querem mandar as garotas da idade dela para longe, sozinhas. Mas graças a Deus ela não vai; mamãe mesma tinha dito, e devia ser isso que papai quis dizer quando falou em irmos nos esconder. Esconder... onde nos esconderíamos? Na cidade? No campo? Numa casa? Numa cabana? Quando,

Fiquei pasma. Uma notificação: todo mundo sabe o que isso significa. Visões de campos de concentração e celas solitárias passaram por minha mente. Como poderíamos deixar papai ir para um destino assim?

– Claro que ele não vai – declarou Margot, enquanto esperávamos mamãe na sala de estar. – Mamãe foi procurar o Sr. van Daan, para perguntar se podemos ir amanhã para o esconderijo. A família van Daan vai conosco. Vamos ser sete no total.

Silêncio. Não conseguimos falar. O pensamento estava em papai, que visitava alguém no Hospital Israelita e não fazia a menor ideia do que estava acontecendo, a longa espera por mamãe, o calor, o suspense – tudo isso nos reduziu ao silêncio.

– Não abra a porta! – exclamou Margot para me impedir. Mas não era necessário, porque ouvimos mamãe e o Sr. van Daan lá embaixo falando com Hella, e então os dois entraram e trancaram a porta. Toda vez que a campainha tocava, Margot ou eu tínhamos de ir pé ante pé até lá embaixo, para ver se era papai, e não deixávamos mais ninguém entrar. Margot e eu tivemos de sair da sala, porque o Sr. van Daan queria conversar a sós com mamãe.

Enquanto ela e eu estávamos sentadas no quarto, Margot falou que a notificação não era para papai, e, sim, para ela. Com esse segundo choque, comeci a chorar. Margot tem 16 anos – parece que eles querem mandar as garotas da idade dela para longe, sozinhas. Mas graças a Deus ela não vai; mamãe mesma tinha dito, e devia ser isso que papai quis dizer quando falou em irmos nos esconder. Esconder... onde nos esconderíamos? Na cidade? No campo? Num casa? Num cabana? Quando,

quando mamãe me chamou às cinco e meia da manhã seguinte.

Felizmente não estava tão quente quanto no domingo; uma chuva morna caiu durante o dia inteiro. Nós quatro vestimos tantas camadas de roupas que até parecia que passaríamos a noite numa geladeira, mas a ideia era levar mais roupas. Nenhum judeu em nossa situação ousaria sair de casa com uma mala cheia. Eu estava usando duas camisetas, três calcinhas, um vestido e, por cima disso tudo, uma saia, um paletó, uma capa de chuva, dois pares de meias, sapatos pesados, um chapéu, um cachecol e muito mais. Estava sufocando mesmo antes de sairmos de casa, mas ninguém se incomodou em perguntar se eu estava bem.

Margot encheu sua pasta da escola com livros, foi pegar sua bicicleta e, com Miep guiando o caminho, seguiu para o grande desconhecido. Seja como for, era assim que eu pensava, já que ainda não sabia onde era o nosso esconderijo.

Às sete e meia nós também fechamos a porta; Moortje, minha gata, foi a única criatura viva de quem me despedi. Segundo um bilhete que deixamos para o Sr. Goldschmidt, ela deveria ser levada para os vizinhos, que lhe dariam um bom lar.

As camas desarrumadas, as coisas do café da manhã sobre a mesa, a carne para a gata na cozinha – todas essas coisas davam a impressão de que havíamos saído apressadamente. Mas não estávamos interessados em causar impressão. Só queríamos sair de lá, fugir e chegar em segurança ao nosso destino. Nada mais importava.

Amanhã tem mais.

Sua Anne

Fonte: Frank (2020)

Para sugestões de **Perguntas de resposta textual**, durante a leitura da narrativa juntamente com seus alunos, o(a) professor(a) poderá questioná-los: *“Retire do texto a frase que demonstra a reação de Anne ao saber que ela e sua família terão de deixar sua casa para morar em um esconderijo”.*

Nas **Perguntas de resposta inferencial**, questões como: *“Em sua opinião, como a personagem se sentiu ao pensar na possibilidade de seu pai, ou alguém de sua família, ter que ir para o campo de concentração?” “Como você percebe isso?”*

Por fim, nas **Perguntas de resposta interpretativa**, questões como: *“Como você se sentiria se precisasse deixar sua casa, família, amigos para morar em outro lugar, mesmo que não quisesse?” “Você conhece alguém que passou por essa situação?” “Comente como a pessoa se sentiu?”*

Com o término e fechamento da leitura, é importante que todas as perguntas construídas e realizadas estejam em conexão para que assim, o leitor consiga chegar a uma compreensão e significação mais aprofundada acerca da narrativa. Como sugestão após a leitura, algumas perguntas poderão ser elaboradas: *“O que mais lhe chamou atenção sobre a história?” “Você ficou interessado em ler outros livros sobre a mesma temática?”*

O Jardim Secreto

Figura 12- Primeira capa do livro *O Jardim Secreto*



Após uma epidemia de cólera na Índia, Mary Lennox, uma menina de 10 anos fica órfã e é levada para morar na Inglaterra com o único parente vivo de sua família, seu tio Archibald Craven, que passou a deter sua guarda. Sem muito que fazer na casa do tio, Mary encontra O Jardim Secreto, e que estava fechado há dez anos. A todos era proibido entrar no Jardim, mas Mary muito curiosa resolveu entrar. Após fazer amizade com o jovem, Dickon, e se encontrar com seu primo Colin - que todos acreditavam que iria morrer em breve -, os três jovens começam a cuidar do lugar. No Jardim todos os três se libertaram e desabrocharam em um percurso repleto de companheiros e de uma grande amizade construída entre eles para a vida toda.

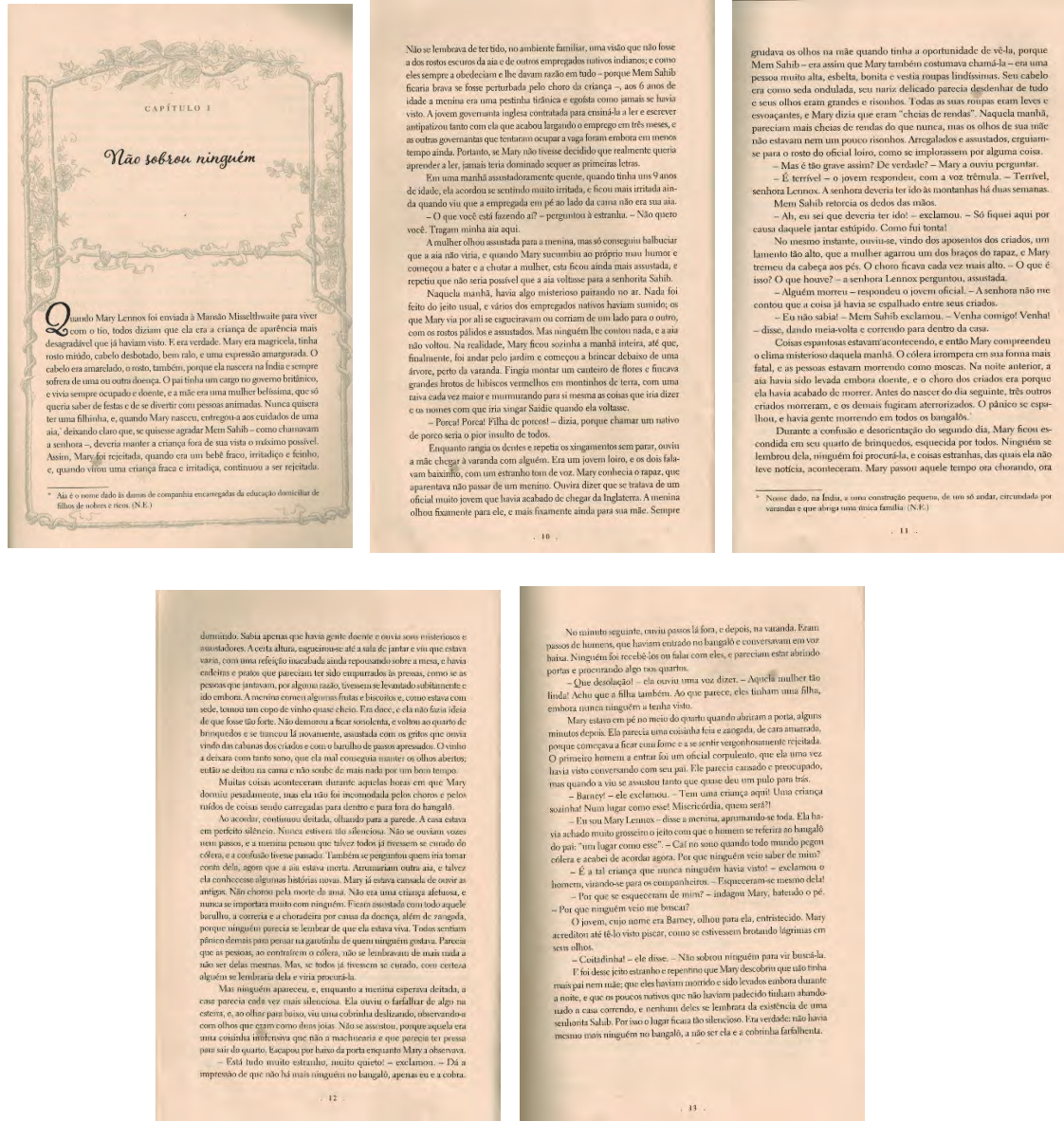
Fonte: Burnett (2024)

A obra *O Jardim Secreto*, publicada inicialmente em 1911 já foi adaptada para versões cinematográficas. Em 1987, foi lançado como filme direto para a TV. No ano de 1993, outra versão foi produzida e dirigida pela polonesa Agnieszka Holland e ainda há a versão de 2020, *The Secret Garden (2020 film)*, dirigido pelo inglês Marc Munden. Assim, ao apresentar o livro para seus alunos, é possível estabelecer conexões texto - texto, e que permitirá aos alunos, comparar e formular perguntas sobre aspectos apresentados no livro com as suas adaptações para o cinema. No entanto, nossas sugestões de atividades estão pautadas no texto escrito. Outro aspecto a ser destacado, é para a existência de publicações realizadas por diversas editoras, pois trata de uma obra de domínio público, assim, será possível encontrar publicações com a versão integral do texto, ou com algumas adaptações em relação ao texto original.

De igual forma as outras sugestões de atividades práticas apresentadas anteriormente, mais uma vez, salientamos a importância de ao apresentar o livro para seus alunos-leitores, ocorra alguns questionamentos introdutórios e, que, serão capazes de aguçar o interesse dos alunos para a narrativa. Questionamentos como: “Quais elementos imagéticos são observados na capa da narrativa?” “O título da narrativa faz referência a alguma outra história ou filme que você conheça ou tenha ouvido falar?”, são algumas sugestões.

Como propostas de atividades com a obra, para exemplificar, selecionamos o primeiro capítulo apresentado na história.

Figura 13- Páginas 9, 10, 11, 12 e 13 do livro *O Jardim Secreto*



Fonte: Burnett (2024)

Para as Perguntas de resposta textual elencadas pelos autores Angelo e Menegassi (2014), por exemplo, o(a) professor(a) poderá indagar os seus alunos-leitores: "Quais são as características físicas e psicológicas da garotinha Mary Lennox?" "Como era a convivência de Mary com seus pais?" "E com sua 'aia'?" "Quais informações podem comprovar isso?" Na continuidade, pode ainda, explorar os

elementos e situações trazidos pelo texto, e que convida os alunos a formularem outras perguntas: *“Como é o ambiente vivido pela personagem?” “Em que país ela mora?” “Segundo o texto, quais são as características deste lugar”.*

Nas **Perguntas de resposta inferencial**, questões como: *“O que o título do capítulo sugeriu com a afirmação Não sobrou ninguém?” “Quais os sentimentos Mary apresentava ter por sua mãe?” “Elas eram próximas?” “O que o narrador quer dizer com “coisas espantosas estavam acontecendo”. “Quais foram as emoções apresentadas pela personagem Mary, ao se sentir sozinha e abandonada em sua casa?” “E por saber que seus pais tinham morrido.” “Ela já havia se sentido assim em algum outro momento?” “Como você percebeu isso?”*

Sugerimos, ainda, para as **Perguntas de resposta interpretativa**: *“Você já vivenciou ou conhece alguém que esteve em alguma situação de abandono?” “Que outras situações parecidas já ocorreram e que houve a necessidade do isolamento social?” “Como você se sentiu?”*

Com as propostas das atividades práticas expostas, desejamos que possam ser incorporadas nas salas de aulas, no entanto, ressaltamos mais uma vez, que as perguntas elencadas acima são algumas possibilidades, e muitas outras poderão surgir antes, durante e após as leituras, por isso, é importante a exploração de todos os elementos presentes e constituintes em cada obra. A participação ativa dos(as) docentes e alunos durante os momentos de leitura serão essenciais e primordiais para o sucesso no desenvolvimento da estratégia de leitura Perguntas ao texto. Por isso, antes da apresentação de qualquer obra literária para seus alunos, é importante que o(a) professor(a) faça uma leitura prévia, e tenha questões elaboradas e planejadas antecipadamente, assim, saberá o momento oportuno de explorá-la e de convidar os alunos a realizarem suas próprias perguntas, proporcionando os muitos diálogos entre leitores-autores e obra para uma melhor compreensão e atribuição de sentidos com as narrativas.

Considerações finais

Para ler como compreensão, mobilizamos todas as estratégias de leitura ao mesmo tempo. Porém, para que possamos entender as características e o funcionamento de cada uma, separamo-las didaticamente. Assim, neste capítulo, abordamos Perguntas ao texto trazendo a nossa concepção de leitura com a ajuda de alguns autores para embasar nossa posição.

Também trouxemos o aporte teórico no qual fundamentamos nossa defesa em que fazer perguntas ao texto melhoram a nossa capacidade de construção de sentidos nos levando a uma compreensão mais aprofundada da obra literária ou do material a que nos dispusermos a compreender. Por termos consciência da

importância do uso dessa estratégia e, por constatarmos que ainda não há o uso apropriado em sala de aula, propomos apresentar algumas possibilidades de perguntas acerca de cinco obras. São ideias que podem aflorar outras tantas a partir de diversos livros.

É necessário e urgente nosso papel, na condição de educadores (as), compartilhar nosso conhecimento seja com outros(as) professores(as), seja com os(as) estudantes. É igualmente importante conhecer e explorar bem as obras anteriormente ao trabalho em sala de aula, não para criar uma lista de perguntas a serem respondidas pelos alunos, mas como estudo e preparação para incentivá-los, apoiá-los e conduzi-los nesse processo de leitura, em seus atos de fazer as próprias perguntas e procurar as suas respostas como um verdadeiro exercício de pensar por si próprios, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação e para a ampliação do conhecimento prévio, tão essenciais para alimentar novas leituras e gerar novas perguntas.

Referências

ANGELO, C. M. P. MENEGASSI, R, J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. **Revista RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.

ARENA, D. B. A Literatura Infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. (Org.) *[et al]*. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. p. 13-44.

BAJARD, É. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BURNETT, F. H. **O Jardim Secreto**. Tradução: Luis Reyes Gil. São Paulo: Autêntica, 2024.

CHAMBERS, A. **Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa**. Trad. Juliana Chierigato Pedro; Revisão técnica: Adriana Pastorello Buim Arena, Raquel Pereira Soares. São Paulo: Cortez, 2023.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2022.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FOUCAMBERT, J. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FRANÇA, R. P. BARBOSA, J. **O Pequeno Príncipe Preto**. São Paulo: Nova Fronteira, 2020.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2020.

FUZA, Â. F. MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para Crônica e pintura no livro didático. **Revista Alfa**, São Paulo, v.63, n.3, p.661-689, 2019.

GIROTTO, C. G. G. S. SOUZA, R. J. Estratégias de Leitura: Para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (Org.) [et al]. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010, pp. 45-114.

GUIMARAES, J. L. CRUZ, N. **Sagatrisuinorana**. São Paulo: ÔZé; 2ª edição, 2020.

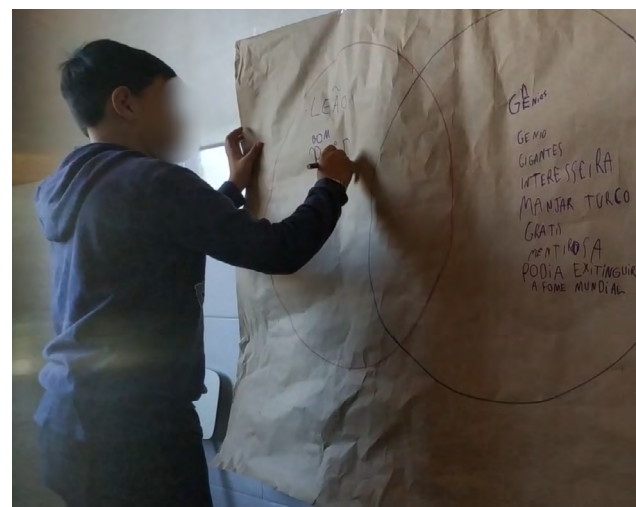
LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, R. **Pelos Jardins Boboli**: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, R. **Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

RAMOS, G. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LER E SUMARIZAR COM O LIVRO LITERÁRIO: UMA VIAGEM ESTRATÉGICA PELA TERRA DO NUNCA



Estela Aparecida de Souza dos Santos
Isabela Delli Colli Zocolaro Turino

Este artigo pretende apresentar uma proposta prática de ensino da estratégia de leitura de Sumarização por meio da obra Peter Pan de James Mathew Barrie (J. M. Barrie)



Considerações iniciais

Neste capítulo abordaremos a estratégia de leitura “sumarização”. Sumarizar consiste em extrair a informação mais relevante de um texto, para encontrar a ideia principal e o tema que o sustenta (Giroto; Souza). Com o uso da estratégia, ao final de uma leitura, o leitor poderá repassar as principais informações ou acontecimentos, seja para fixá-las em sua memória, responder perguntas, sintetizá-las ou para contá-las para alguém. Saber sumarizar é importante também para atividades do dia a dia, como podemos ver na cena narrada no quadro a seguir:

No início do ano letivo, em uma sala do ensino fundamental II, a professora começa o ano com uma conversa, perguntando sobre as férias.

Professora: Bom dia, turma! Como foram as férias? Quero ouvir algumas histórias. Quem quer começar?

Lucas: Eu, professora! Eu quero contar!

Professora: Vai lá, Lucas! Conta para a gente o que você fez de mais divertido.

Lucas: Então... no primeiro dia das férias, eu acordei cedo porque meus pais falaram que a gente ia viajar. Aí a gente começou a arrumar as malas e minha irmã esqueceu de colocar o carregador do celular. Estava um caos na sala porque a mala dela nem fechava! Ah, e depois meu pai falou que ia levar o cachorro, mas ele mudou de ideia porque o cachorro fica enjoado no carro. Aí minha mãe tava com uma blusa branca e derramou... não, eu acho que era blusa amarela porque a branca ela usou no outro dia na praia, ou talvez fosse branca, mas outra...

(A turma começa a perder o interesse. Alguns alunos bocejam, outros cochicham entre si.)

Professora: Espera aí, Lucas. Eu acho que a gente está meio perdido na sua história. Conte para gente o que é mais importante: onde você foi e o que você fez lá de legal.

Lucas: Ah, tá... Bom, a gente foi para a praia e fiquei jogando bola com meus primos. A gente também fez churrasco e um passeio de barco.

Professora: Viu só? Assim ficou muito mais fácil de entender! A gente conseguiu saber o que você fez de mais legal sem se perder nos detalhes.

É muito comum nas salas de aula cenas em que solicitam aos alunos para relatarem algum fato ou acontecimento e, ao começarem a descrevê-los, eles se perdem nos detalhes, dispersando a atenção da turma e até mesmo se confundindo. A cena entre Lucas e a professora representa um destes momentos, Lucas não soube diferenciar quais fatos eram importantes narrar e começou a contar cada detalhe. A professora, então, intervém e o direciona para o que realmente é importante naquele momento: que ele conte onde ele foi nas férias e o que ele fez neste lugar. Nessa prática cotidiana e simples, a professora conduziu Lucas a separar o essencial dos detalhes, ensinando-o a sumarizar.

No questionário realizado com as professoras participantes do PROEDUCA, após a formação sobre as estratégias de leitura, percebemos o quão desafiador é ensinar e praticar esta estratégia. Os relatos são que os estudantes têm exatamente esta dificuldade: entender aquilo que é importante e separar o que são detalhes.

Praticamos as estratégias de leitura a todo momento em nosso cotidiano desde que nosso pensamento começou a ser desenvolvido ainda quando crianças (Souza, Vagula, Girotto, 2024). Com a apropriação das culturas historicamente produzidas pelas gerações anteriores, atualizamos nossa bagagem cultural nomeada de conhecimento prévio. A partir dessa aprendizagem, é possível o desenvolvimento cognitivo das estratégias que auxiliam o ser humano a compreender e a agir no mundo, conforme necessidades apresentadas neste devir.

No entanto, embora as estratégias aconteçam a todo momento em diversas situações do dia a dia, aprender a nomeá-las e utilizá-las de forma consciente é a função social metacognitiva das estratégias de leitura propostas por Girotto e Souza (2010), sobretudo no momento da leitura de textos verbais e visuais na escola com educandos nos diferentes processos de ensino.

Neste sentido, ao ensinar os estudantes a nomeá-las e utilizá-las no momento da leitura, as estratégias se apresentam como “chave” para a apropriação do conceito de metacognição e da leitura como atribuição de sentido. Para atingir este propósito, neste artigo, temos o objetivo de apresentar uma proposta prática de ensino da estratégia de leitura de Sumarização por meio da obra *Peter Pan* de James Mathew Barrie (J. M. Barrie), de modo a auxiliar professores no planejamento de ações intencionais no momento da leitura, a fim de que seus alunos tenham avanços significativos na interpretação de textos e na construção da compreensão antes, durante e depois da leitura.

Utilizaremos como referências para a proposta planejada estudos de Girotto; Souza (2010), sobre as estratégias metacognitivas de compreensão leitora, Solé (1998) que auxilia a colocar as estratégias em ação nos momentos antes, durante e depois da leitura, e Held (1980) e Micheli (2013), no que tange sobre a literatura fantástica, tendo em vista a escolha da obra *Peter Pan* de J. M. Barrie, para o desenvolvimento da estratégia de leitura de Sumarização.

Portanto, dividimos o artigo em duas partes que funcionarão da seguinte forma: na primeira parte será discutido sobre as estratégias de leitura, direcionando a reflexão para a estratégia metacognitiva de Sumarização. Na segunda, justificamos a escolha da obra *Peter Pan*, para, em seguida, organizar uma prática de leitura literária com adolescentes, considerando que o professor tem a liberdade para modificar a prática conforme o objetivo da atividade, o material, a estratégia e sua turma. Por fim, nas considerações finais, retomamos algumas reflexões, ao destacar a importância da estratégia e de se entender os diferentes atos sociais da leitura, para garantir o acesso e o desenvolvimento integral do ser humano incutido num processo acelerado de mudanças.

As estratégias cognitivas se tornam metacognitivas: a sumarização nos diferentes atos sociais da leitura

Ao compreender um texto, o leitor realiza um exercício cognitivo complexo por meio de diversas estratégias, que ocorrem de forma automática sem que elas sejam percebidas e manipuladas. Girotto e Souza (2012), por outro lado, sugerem uma mudança de perspectiva ao defenderem que os professores precisam ensiná-las para que os estudantes as nomeiem e as utilizem de forma consciente no momento da leitura e identificam sete delas: ativação do conhecimento prévio, conexão, inferência, formulação de perguntas ao texto, visualização, sumarização e síntese.

As estratégias de leitura, segundo as autoras, são:

[...] mecanismos individuais que o leitor desenvolve ao longo de sua vida, para obter uma informação por meio do ato de ler. Dessa forma, essas estratégias podem ser entendidas como habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto (Girotto; Souza, 2012, p. 2018)

Conforme Kleiman (2016, p. 74), sobre o mesmo assunto,

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

As estratégias, dessa forma, se dividem em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas 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” (Kleiman, 2016, p. 75)

Já as estratégias metacognitivas, “seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (Kleiman, 2016, p. 74)

Sendo assim, ao lermos, pensamentos preenchem nossa mente para que a atribuição de sentido seja realizada. Ao desenvolvermos a habilidade da leitura a

partir do conceito de metacognição, as estratégias devem ser ensinadas aos alunos para que, ao assumirem o controle do próprio pensamento, eles consigam buscar com mais profundidade os significados do texto, alcançando uma compreensão mais ampla, atribuindo sentido.

Neste capítulo, nos dedicamos a falar especificamente da estratégia de “sumarização”, explicando seu conceito e apresentando uma atividade prática que demonstra uma possibilidade de ensino dessa estratégia ao ler um texto literário. Isso se deve ao fato de que, embora as estratégias aconteçam de forma cognitiva desde que o pensamento começa a ser produzido ainda quando criança, ela não é algo herdado pela hereditariedade, na verdade, ela é desenvolvida a partir da apropriação de ações mentais em diversas situações do cotidiano. Além disso, há estratégias mais utilizadas que outras, ou estratégias mais aprofundadas. Desse modo, na escola o ensino deve ser sistematizado, a fim de alcançar o desenvolvimento cognitivo que se aperfeiçoa a cada atividade e a cada atualização do conhecimento prévio, principalmente no momento da leitura de textos verbais.

Entendemos o ato de ler como um processo que transcende a simples decodificação de signos e que envolve, especificamente, a compreensão do texto. Mais do que um ato mecânico, a leitura implica na construção de uma interpretação da linguagem escrita, fundamentada tanto nas informações do texto quanto nos conhecimentos prévios do leitor (Colomer, 2002). Assim, a leitura configura-se como um processo complexo de interação entre diversos elementos como autor, texto e leitor.

A tarefa de leitura não é tão simples. Enquanto no processo de alfabetização os professores privilegiam normalmente a relação entre grafema e fonema - pressupostos que partem da consciência fonológica, em que a avaliação da leitura é realizada a partir da oralização e boa pronúncia (fluência leitora) -, no decorrer do ensino fundamental I e II professores objetivam a apropriação de significados para a construção de sentidos em todos os gêneros textuais circulantes em sociedade, em que a avaliação é a partir da interpretação textual de diferentes tipos de textos.

Com a mudança de habilidade a ser avaliada, que se refere a um processo distinto a ser desenvolvido, no qual começa após a criança ter se apropriado do processo de decodificação (Capovilla; Capovilla, 2007, Morais, 1996) ou resultante de uma hipótese de um sistema alfabético de escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985), há uma dificuldade no leitor de entender o processo da leitura e organizar os conhecimentos apropriados como algo distinto, principalmente ao se depararem com a crescente variedade de textos. Similarmente, têm-se instituído um distanciamento entre a formação do leitor com o acesso aos gêneros textuais, já que a escola deixou de ser o espaço em que os estudantes leem, como bem menciona os Retratos da leitura no Brasil (Santos, 2024).

Sendo assim, ao pensar a leitura como compreensão, atribuição de sentidos nos diferentes gêneros textuais, estudos como o de Arena (2008) e Foucambert (2008) esclarecem que a leitura pode se tornar um instrumento de transformação ao se desenvolver atividades via atos de leitura, isto é, entender a leitura como atos, ao considerar que ler um texto jornalístico não é o mesmo que ler uma receita, um livro literário, uma revista ou texto publicitário.

A leitura, dessa forma, enquanto atribuição de sentido em seus diversos atos sociais, é um instrumento fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo.

Ao longo da vida, nos deparamos com variadas situações que exigem diferentes ações motoras e mentais consoante com o tipo de texto a ser lido. Diante disso, o desenvolvimento humano acontece pela apropriação das informações e das ações mentais presentes nesses conhecimentos culturais. Quando afirmamos que a informação daquele ato de leitura foi apreendido, significa que, no leitor, se formaram as ações necessárias para se utilizar daquele instrumento em vida (Sforzi, 2008). Desse modo, ao se apropriar dessas ações presente em cada ato de leitura, o leitor conseguirá encontrar seu sentido, seu objetivo, suas perguntas e respostas (Foucambert, 1994).

Estas características de desenvolvimento dos atos sociais da leitura são essenciais para o desenvolvimento das estratégias de leitura. Cada ato, ao combinar determinadas estratégias, produzirá sentidos que o objetivo da atividade se baseou. E entender as ações motoras e mentais que o ato estabelece, facilita na escolha e no planejamento do momento de usar cada estratégia. Solé (1998) estabelece três momentos da leitura: antes, durante e depois, e descreve atividades que podem ser realizadas nessas etapas. Entender o conceito de Solé (1998), auxilia o professor e os estudantes a mobilizarem as estratégias que podem ser “chaves” para a compreensão. Assim, as estratégias metacognitivas de compreensão leitora e as estratégias de leitura de Solé (1998) se apresentam como uma possibilidade de pensar a formação do leitor estratégico, autônomo e reflexivo, que atribui sentidos aos diversos atos da leitura, já que:

quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido em outros contextos diferentes (Solé, 1998, p. 72).

Considerando estes aspectos, no momento *antes da leitura* o professor precisa considerar a complexidade do ato de ler aquele texto e pensar na capacidade que os leitores possuem para enfrentar esse desafio, a fim de utilizar de cada estratégia

a seu favor (Solé, 1998). É também neste momento que acontece a seleção dos livros que serão lidos, a motivação, o levantamento de hipóteses, a atualização do conhecimento prévio e a explanação do objetivo da atividade; a pergunta “para que vou ler?” deve ser respondida pelos estudantes, já que um único texto pode corresponder a objetivos diferentes e por que alguns textos ou objetivos são mais motivadores que outros. Aliás, “é preciso levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados” (Solé, 1998, p. 101).

No momento *durante a leitura* é quando ocorre a maior parte do processo de compreensão, os conhecimentos prévios já estão ativados, o objetivo está estabelecido e as hipóteses foram levantadas. Então, no *durante a leitura*, é o momento do leitor relacionar o que foi produzido com aquilo que está, paulatinamente, se desenvolvendo (Solé, 1998). É neste momento, igualmente, que os alunos avaliarão aquilo que estão compreendendo e aquilo que ainda faltam compreender. Além disso, continuar a formular previsões, resumir, perceber conexões, fazer visualizações e questionamentos ao texto também é possível. O professor, para tanto, pode se fazer valer de diferentes modos de leitura, como a silenciosa, a compartilhada, a roda de leitura, etc. (Giroto; Souza, 2012).

Assim, o processo *durante a leitura* deve garantir a compreensão e, por mais que possa ser um processo interno, deve ser ensinado: “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional” (Solé, 1998, p. 116). Portanto, ao ensinar esse processo, o aluno conseguirá determinar a ideia principal e o tema do lido no momento depois da leitura.

E quando os erros acontecem?

A questão dos erros e do que se faz quando eles são detectados é da maior importância, pois nos informam – e isto pode parecer um paradoxo – sobre o que o leitor compreendeu, sobre o que ele sabe ou não sabe que compreendeu e sobre sua possibilidade de tomar decisões adequadas para resolver o problema. Não se trata de fazer uma apologia da leitura com erros, mas de ser capaz de interpretá-los em uma dimensão mais ampla da que costuma ser frequente na escola (Solé, 1998, p. 125).

Por fim, no momento *depois da leitura* é quando o leitor e o professor têm um olhar avaliativo para todo o processo e consegue retomar as ideias formuladas anteriormente para ver as relações que fizeram sentido. Os erros são esperados e evidenciam a disponibilidade do aluno com aquilo que esta sendo ofertado. Ao

oportunizar diversas ocasiões de leitura com os variados gêneros textuais mediante diferentes modos de leitura, até mesmo os erros começam a ser mais sofisticados e requeridos, para conseguir determinar aquilo que o leitor conseguiu entender e aquilo que o conhecimento textual, linguístico e de mundo precisa ser desenvolvido.

No momento *depois* da leitura, além das estratégias serem retomadas, a compreensão ser avaliada, a externalização da leitura acontecer, é quando há a identificação da ideia principal, do tema e elaboração/retomada de sumarizações e síntese. No entanto, a ideia principal não é simples de ser encontrada, aliás, tema e ideia principal, de acordo com Solé (1998), não são sinônimos. Por conta disso, é necessário ensinar aos alunos o conceito de ideia principal e como chegar a ela: “o tema indica aquilo que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ela respondendo à pergunta “De que trata este texto?” (Aulls, 1978, p. 1900 apud Solé, 1998, p. 135), já no que se refere a ideia principal, ela

informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema. Pode estar explícita no texto e aparecer em qualquer lugar dele, ou pode estar implícita. Exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas e proporciona maior informação – e diferente – da que o tema inclui. [...] Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema? (Aulls, 1978, 1900 apud Solé, 1998, p. 135).

Sendo assim, para que os discentes consigam desenvolver a habilidade de determinar a ideia principal e diferenciá-la do tema, a escrita de resumo também se torna uma estratégia norteadora, “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários” (Solé, 1998, p. 143).

A leitura de um texto por diferentes pessoas, sobretudo no ambiente escolar, revela a multiplicidade de sentidos sobre a ideia central e o tema abordado. Embora em materiais didáticos e avaliações as expectativas sobre a compreensão do leitor sejam explícitas, em obras literárias, por exemplo, a identificação da ideia principal pode considerar não apenas a intenção do autor (como sugere Aulls, 1978), mas também a informação mais relevante que o leitor ou o próprio texto comunicam sobre o tema. Estratégias como sumarização e síntese refletem essa diversidade de compreensão, pois cada leitor, com seus conhecimentos e experiências, pode construir sua própria interpretação da ideia e do tema a partir da sua interação com o texto, mesmo que a busca pela perspectiva autoral também seja pertinente em certos contextos. Assim,

A meu ver, tudo o que se diga ou escreva sobre a ideia principal deveria levar em conta este fato, inerente à ideia de um leitor ativo e responsável pela variedade de “ideias principais” que diferentes leitores podem identificar em um texto, ou inferir do mesmo, ainda que se tenha pedido a eles que descubram a ideia fundamental que o autor queria transmitir (Solé, 1998, p. 136).

Do mesmo modo, outra variação de ação em sala de aula seria a definição pensada por Van Dick (1979 apud Solé, 1999) sobre a “relevância textual” e “relevância contextual” pode ser desenvolvida. Com o termo relevância textual, Van Dick estabelece a

importância atribuída aos conteúdos de um texto em função da sua estrutura e dos sinais utilizados pelo autor para marcar o que ele considerou mais importante – tema; comentários; sinais semânticos palavras e frases temáticas; repetições sínteses; recapitulações e introduções; sinais léxicos: “o importante...”, “o relevante é...”; sinais sintáticos; ordem das palavras e das frases; sinais gráficos: tipo e tamanho das letras, enumerações, grifos... (Solé, 1998, p. 136).

Já no que se refere à relevância contextual, ela “designa a importância que o leitor atribui a determinados trechos ou ideias contidas em um texto, em função de sua atenção, interesse, conhecimentos e desejos. É o que o leitor considera importante durante a leitura e pode coincidir ou não com o que o autor considerou fundamental” (Solé, 1998, p. 136-137).

É igualmente essencial o professor informar o que ele considera como mais importante e o porquê, além de verbalizar e discutir com os estudantes sobre o motivo de determinadas informações serem descartadas ou consideradas, já que esse processo auxilia os estudantes a ponderarem suas próprias ações.

Formar leitores autônomos “também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos” (Solé, 1998, p. 72). E compreender significa que “leitores pensam não somente sobre o que estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo” (Giroto, Souza, 2010, p. 54), por outro lado, esse processo “depende de quatro condições no momento da leitura: do conhecimento prévio e das experiências do leitor, das características do texto que o aluno está lendo, do contexto e dos objetivos da leitura e das estratégias aplicadas a ela” (Souza, 2019, p. 15).

Dentre estes aspectos, a estratégia de Sumarização, que pode ser realizada nos momentos *durante e depois da leitura*, é parte fundamental do processo do ato de ler, já que se apresenta como uma forma de compreensão. Entretanto, a sumarização, na maioria das atividades de leitura, não é ensinada ou desenvolvida

pelos estudantes de forma que possam utilizá-las ao seu favor; por consequência, ela acaba por se tornar uma tarefa mecânica de grifos extensos ao longo do texto, além de um exercício complexo e pouco valorizado pelos leitores. Em contrapartida, é a habilidade que permite ao leitor verificar “o que é mais relevante naquilo que leu” (Souza, 2019, p. 19), determinando a importância dentre os vários aspectos discutidos ao buscar a essência do texto (Giroto, Souza, 2010).

Ao lerem em sala de aula, estudantes são instruídos a grifarem as partes importantes do texto. Na primeira leitura de um livro ou tema desconhecido, eles tendem a grifar parágrafos inteiros em busca dessas informações e, ao final, não sabem determinar a relevância ou aquilo que mais chamou a atenção (Giroto; Souza, 2010). Com o passar do tempo, via mediação do conhecimento pelo professor, e com a atividade de releitura, eles já são capazes de ponderar melhor sobre os aspectos lidos e grifados. No entanto, o grifo não é a única estratégia de sumarização e o desenvolvimento dessa atividade, se acostumados apenas por este exercício, pode acarretar dificuldades.

Dessa forma, a dificuldade incide, pois aquilo que o leitor considerará mais importante depende do objetivo da leitura e do gênero textual a ser lido. E o objetivo dependerá se o texto é ficcional ou não. Em um texto não ficcional, o leitor normalmente está buscando informações. É provável que não poderá se lembrar de tudo o que foi lido, então, precisará saber como separar os detalhes daquilo que é essencial. A estrutura e a organização desses textos frequentemente apresentam indicações do que é mais relevante, facilitando a compreensão.

Para os professores que aderiram à pesquisa PROEDUCA e responderam o questionário e à pergunta “quais foram as estratégias mais desafiadoras de serem compreendidas e ensinadas?”, a sumarização é citada como uma das estratégias mais desafiadoras de ensinar, tal qual a inferência e síntese. Considerando todas as respostas que aparecem após a busca com o descritor “sumarização”, um professor cita que os estudantes tendem a confundir a sumarização com a síntese e outro revela que a “distinção entre sumarização e síntese foi um processo relativamente complexo e a diferença qualitativa entre ambos esclarece caminhos para o trabalho com alunos em sala de aula.”

No total de buscas de respostas que citassem a *sumarização* nas perguntas abertas do questionário, tiveram aproximadamente 40, que se referiam às perguntas:

- No que se refere ao trabalho em sala de aula, como retomada de hipóteses: “Você ensina os alunos a retomar suas hipóteses iniciais ou suas primeiras impressões do texto no sentido de compreendê-lo? Como?”
- No que se refere ao professor multiplicador, nas aulas em que os professores formavam seus colegas: Como você percebe o engajamento desses

professores para compreender as estratégias de leitura e utilizá-las? Justifique". "Considerando a implantação da plataforma LEIA SP, que objetiva desenvolver o hábito e competências leitoras nos estudantes, nas aulas de língua portuguesa destinadas à leitura do acervo disponibilizado por esse recurso, como você fez uso dos aprendizados?". "Considerando sua formação sobre os temas: quais foram os aprendizados? E os desafios?".

A partir disso, nota-se que a estratégia de sumarização aparece agrupada em algumas perguntas específicas e é citada como aquela que os estudantes têm dificuldade de aprender ou que o professor tem dificuldade de ensinar. Tal qual aquela que irá começar a ser discutida ou que são confundidas com resumos e sínteses. Os professores, ainda, citaram não pedir apenas um resumo ao término da leitura sem que os estudantes escrevam suas impressões e críticas. Todavia, embora em menor número, teve aqueles professores que citaram a estratégia como uma grande aprendizagem e de fácil ensino.

À vista disso, muitos leitores encontram dificuldades para distinguir informações essenciais de detalhes supérfluos e confundem estratégias, como no caso da síntese e sumarização. Enquanto na sumarização os estudantes precisam identificar temas, ideias principais, grifar e separar detalhes supérfluos de essenciais, na síntese, mediante a sumarização, os estudantes não só resumem como verificam partes do texto que se encaixam para formar um todo significativo, interligando com seus conhecimentos, registrando o título da história, lista de palavras-chave da narrativa, registro de breves passagens da história que norteiam a estrutura narrativa, registro do que é importante, do que faz sentido e é interessante (Giroto, Souza, 2010; Souza, 2019).

Nisto, é fundamental que o professor auxilie os estudantes a desenvolverem a habilidade de sumarização, relembrando-os sobre o objetivo da leitura e da estrutura textual do gênero, e indicando que há diferença entre o que julga interessante e o que é mais importante. A depender do objetivo, em textos não ficcionais, por exemplo, muitas vezes não é preciso ler o texto todo, de modo que olhar títulos e subtítulos, entender as características de um texto, ativar conhecimentos prévios ajudam a saber onde procurar algumas informações (Giroto, Souza, 2010).

Outro aspecto essencial é se perguntar para quem aquela informação é importante, pois, conforme as diferenças nos atos sociais de leitura, a atividade requer saber se a informação determinada como importante partiu dos pressupostos do leitor, do texto ou daquilo que o autor julgou como essencial a ser percebido. Este aspecto se mostra em evidência principalmente no texto literário, pelo aspecto múltiplo e subjetivo.

Enquanto em textos não ficcionais podemos encontrar perguntas que esperam que o leitor descubra o que “o autor quis dizer com o texto” ou “qual a ideia mais importante que o autor gostaria de passar através das informações”, no texto ficcional, por ser autêntico, esta tarefa pode não ser tão fácil (Giroto; Souza, 2010).

As tarefas de encontrar o tema ou ideia principal são complexas, porque, na literatura, como bem mencionado anteriormente mediante Solé (1998), a ideia principal pode partir tanto do autor, quanto do leitor. Nisto, determinar o que é importante depende do propósito em lê-lo (Harvey; Goudvis, 2008), pois “quando o leitor lê ficção, está focado nas ações do personagem, motivos e problemas que contribuem para o tema” (Giroto; Souza, 2010).

Diferentemente dos textos não ficcionais, os textos literários não apresentam informações objetivas a serem extraídas; ao contrário, eles oferecem uma narrativa plurissignificativa, permitindo ao leitor construir seus próprios significados a partir das cenas narradas. Dizer para o leitor encontrar apenas um tema na leitura de um livro de literatura ou discutir o livro literário devido à sua temática não são tarefas que indicamos. Aulls e Solé, por exemplo, se referem ao desenvolvimento desta habilidade em qualquer tipo de texto, não são autores que discutem especificamente sobre tema e ideia principal no texto literário.

No momento em que os leitores determinam as passagens importantes no texto ficcional, inferem frequentemente as grandes ideias e os temas da história (Giroto; Souza, 2010), assim, suas conexões, inferências e sumarizações os impulsionam a terem *insight* sobre o lido. “O leitor se lembra melhor dos fatos e detalhes quando os relaciona aos conceitos mais amplos, separando o que julga importante do interessante” (Giroto; Souza, 2010, p. 94).

À vista disso, considerando que no texto literário os leitores podem desenvolver vários temas, e, portanto, vários tópicos, é possível de abstrair uma dada organicidade, expressa na distribuição dos assuntos em quadros tópicos, a partir de um quadro organizador, de *post-its*, cartazes âncoras, mapas mentais e ademais. Estes tópicos são entremeados por outros segmentos, como aquilo que o leitor achou de interessante, ou mesmo suas conexões e visualizações, contendo uma correlação entre texto, autor e leitor. Esta ação, que expressa sentimentos, ações e características, se constitui como uma abordagem estratégica veiculadora de sentido e pode partir de forma linear, para encontrar causas e correlações.

Por conta desta característica singular da sumarização, o leitor é capaz de produzir quadros de sentidos, estabelecendo aquilo que achou interessante, a estrutura do texto, a importância do lido, as ideias principais e secundárias, além de configurar a relação entre as ideias em textos ficcionais e não ficcionais.

Esclarecido a parte teórica fundamentadora do artigo, a seguir, nos deteremos a falar sobre a escolha do livro para adentrarmos no pensamento da prática, que

será norteadada pela estratégia de Sumarização (Giroto; Souza, 2012), nos *momentos* pressupostos por Solé (1998).

A escolha do Livro: *Peter Pan*

“Todas as crianças crescem, menos uma” (Barrie, 2012, p. 31). É assim que começa uma das histórias mais famosas do mundo e que escolhemos trazer para este capítulo. Nesta história conhecemos a família Darling, formada pelo Sr. e Sra. Darling e seus três filhos: Wendy, João e Miguel. Em uma noite, Peter Pan, um menino que mora na Terra do Nunca entra no quarto das crianças e os convida a visitar sua ilha na qual há sereis, piratas, fadas e aventuras.

Com um pouco de pó de fada e muitos pensamentos felizes, Peter ensina os irmãos a voarem e os levam para essa terra desconhecida. Na ilha, eles se encantam pelas aventuras e enfrentam grandes perigos como o terrível Capitão Gancho, até que voltam a sentir saudade de casa, entendem que é hora de crescer e deixam a Terra do Nunca e Peter Pan.

Na aventura criada por J. M. Barrie os leitores fazem um mergulho de fantasia, imaginando como seria poder voar, lutar contra piratas, encontrar sereias e ir para um lugar tão distante. Enquanto se divertem com as aventuras dos protagonistas, os leitores se veem em meio ao sobrenatural.

A narrativa de Peter Pan, originalmente criada para o teatro, passou por muitas adaptações antes de ser publicada em sua versão definitiva em 1911. A história ganhou reconhecimento mundial, especialmente por meio das adaptações cinematográficas, como a animação da Disney de 1953. O texto de Barrie, embora do século XX, traga, em si, elementos dos antigos contos de fadas, brinca com o sobrenatural, e coloca a grande cidade de Londres dentro de uma história de maravilhas, partindo do que chamamos de Literatura Maravilhosa.

O maravilhoso se caracteriza pela naturalidade com a qual personagens e leitores aceitam o sobrenatural. Quando elementos fantásticos surgem na narrativa, os personagens os consideram normais, e o leitor é levado a um estado definido pelo filósofo Colerige como “suspensão da descrença”, no qual realiza um ato em que aceita a narrativa como verdadeira, sem buscar explicações lógicas, entendendo como uma história imaginária (Eco, 1994).

Desse modo, “o maravilhoso insere as narrativas em uma ambiência de faz de conta em que ficcionalmente os episódios mais inusitados recebem o beneplácito da naturalização, convidando o leitor a viagens que ultrapassam o real empírico.” (Michelli, 2020, p. 281). Nestas histórias, tudo é possível dentro dos parâmetros daquele mundo maravilhoso, de modo que personagens e narrador assumem o que acontece sem questionamentos (Roas, 2014).

São essas características que encontramos na obra de J. M. Barrie. Quando começamos a história ainda não ouvimos falar da Terra do Nunca, um lugar distante do mundo real. O narrador nos apresenta a família Darling, uma família comum que vive em Londres, mas aos poucos apresenta detalhes que surpreendem o leitor. No entanto, como os personagens aceitam tais elementos com naturalidade, o leitor rapidamente compreende que está no terreno do maravilhoso e do impensável.

Um exemplo disso é o fato de a babá dos Darling ser uma cachorra chamada Naná, que cuida das crianças de maneira eficiente, dando-lhes banho e trocando suas roupas. Outro momento significativo ocorre quando a Sra. Darling descobre a existência de Peter Pan:

A sra. Darling ouviu falar de Peter pela primeira vez quando estava organizando a mente de seus filhos. À noite, todas as boas mães esperam seus filhos irem dormir para remexer suas mentes e arrumar tudo para a manhã seguinte, recolocando nos locais certos os diversos itens que saíram do local durante o dia. [...] É igualzinho arrumar gavetas. [...] (p. 36)

O autor inclui o maravilhoso não apenas na Terra do Nunca, um mundo à parte, mas logo ali em Londres, em uma família comum. Quando Peter invade o quarto das crianças, o leitor já está inserido em um mundo onde o impossível é aceito pelos moradores do prosaico, de modo que quando ele perde sua sombra, a sra. Darling a dobra e guarda com a maior naturalidade.

Estes primeiros elementos vão nos dando o tom da trama que encontrará seu clímax na terra desconhecida do Nunca. A história de Peter Pan, assim como outras em que a fantasia se faz presente, encanta crianças e adolescentes, oferecendo-lhes a oportunidade de se imaginarem parte de outro mundo, onde as leis do real se invertem, o impossível é aceito e o extraordinário é comum.

Estes aspectos são singulares na obra e favorecem a leitura e interesse por diferentes idades. Pode acontecer que no ensino fundamental II os alunos já não se interessem pelos contos de fadas tradicionais, de modo que a leitura de *Peter Pan* é uma forma de lembrá-los que estes contos continuam a diverti-los e encantá-los.

Quando falamos de formação de leitores, a busca pelo livro “certo” é essencial. A obra escolhida será um dos primeiros passos de motivação, ou não, para a leitura literária. De modo que, “o professor também deve ter cuidado na escolha das obras trabalhadas, pois, caso não seja bem-sucedido, a rejeição quase sempre recai não sobre um livro específico, mas sobre o ato da leitura: ‘Ler é chato!’ é a conclusão a que chegam os alunos” (Michelli, 2012 p. 46). Por isso, tal escolha é um desafio, pois a seleção da obra deve levar em conta o interesse dos alunos e suas habilidades

(Michelli, 2012), sem se deixar recorrer a livros que não são boa literatura, apenas para atrair os alunos. Afinal,

livro não é sinônimo de literatura, existe muito livro que é puro lixo. (...) Prazer de ler não significa apenas achar uma história divertida ou seguir as peripécias de um enredo empolgante e fácil – além dos prazeres sensoriais que compartilhamos com outras espécies, existe um prazer puramente humano, o de pensar, decifrar, argumentar, raciocinar, contestar, enfim: unir e confrontar ideias diversas. (Machado, 2001, p. 123)

Nossa proposta com *Peter Pan* leva em conta estes aspectos, acreditamos que o livro seja agradável a crianças e jovens, porque tem uma linguagem acessível, única e divertida, um enredo empolgante, que permite ao leitor conhecer um mundo novo que o deixa curioso e o instiga a querer ler. Porém, além disso, a história está repleta de significados profundos. A escrita do autor não é apenas simples, mas é cativante pelo modo como o narrador conversa com o leitor, explicando ações dos personagens, acrescentando informações, levantando dúvidas e fazendo o leitor refletir e se colocar dentro da história.

Dessa forma, enquanto acompanha as aventuras de uma ilha de fantasia, repleta de seres mágicos, o leitor se vê imerso em emoções puramente humanas, se defronta com o medo de crescer, a falta de uma mãe, a solidão, o interesse amoroso não correspondido, o desejo por aventura, a descoberta do mundo, etc. Além disso, Peter mistura a inocência da infância com ações violentas, que podem externalizar os próprios conflitos dos adolescentes na transição do mundo infantil ao mundo adulto.

Em uma narrativa maravilhosa, o autor coloca a complexidade dos sentimentos humanos: o Capitão Gancho é um vilão terrível, mas que, ao mesmo tempo, tem uma notável afeição pelos bons modos e parece temer o próprio tempo (simbolizado pelo crocodilo que o persegue com o som de um relógio), enquanto Peter Pan, por viver apenas o presente, sem querer assumir responsabilidades, acaba esquecendo-se de tudo, até das pessoas que se importam com ele.

Wendy, Sininho, os meninos perdidos, e outros personagens, mesmo secundários, trazem em si sentimentos humanos, possibilitando que os alunos se identifiquem com eles, reflitam sobre suas ações e sejam transformados. Enquanto a história durar, estes personagens são tão reais quanto o leitor.

Os contos maravilhosos não devem ser ofertados apenas às crianças, mas são significativos, importantes e interessantes para qualquer público. É importante ressaltar que, assim como Colassanti (1992, p. 71),

estou aqui me referindo a contos de fadas de verdade, não a qualquer conto que só por ter príncipe, donzela e dragão se pretende um conto de fada. Conto de fada verdadeiro é aquele que serve para qualquer idade, em qualquer tempo. O que comove. E que não morre. Contos de fadas são raros e preciosos. (Colasanti, 1992, p. 71).

Tais narrativas conversam com a alma humana, e

atingem o que há de mais profundo no homem, de maneira consciente ou não. De certa forma, são eles os responsáveis pela manutenção de encantamento e sonho que continuam a existir, permitindo vivências de sensibilidade, de emoção genuína, de ser criança quando adultos amadurecidos (Michelli, 2015, p. 8).

Desse modo, a obra clássica *Peter Pan* é uma possibilidade para levar aos alunos de qualquer ano do Ensino Fundamental II, desde que o professor, que conhece a sua turma, considere adequada para sua realidade. O livro possibilita o encontro com a beleza da narrativa e com importantes reflexões, enquanto instiga o leitor com sua linguagem acessível e temas interessantes que os atraem.

Por esses critérios estéticos, subjetivos, maravilhosos e culturais escolhemos a obra *Peter Pan* como parte deste artigo e propomos o ensino da sumarização através desta narrativa literária. Por meio das atividades de sumarização, o leitor poderá olhar de forma ainda mais profunda para os acontecimentos do livro, características e conflitos dos personagens, podendo ter um contato mais profundo com a obra.

***Peter Pan* e a estratégia de sumarização: a parte prática**

Nesta seção relatamos as atividades práticas que podem ser planejadas para a leitura da obra de Peter Pan em uma sala de Ensino Fundamental II, buscando o uso da estratégia de sumarização, para que os alunos se atentem às partes mais importantes da história, aos acontecimentos principais e as características essenciais dos personagens, de modo que esta estratégia contribua para uma leitura mais significativa do texto, considerando que o texto se projeta através de capítulos.

Para iniciar a leitura com os alunos é preciso primeiro motivá-los para a leitura, afinal, “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e os meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontrem sentido” (Solé, 1998, p. 91). Embora o objetivo deste artigo seja apresentar o uso da sumarização, as outras estratégias relatadas nos capítulos anteriores irão aparecer ao longo das atividades, pois elas são parte intrínseca da leitura, de modo que para que os alunos iniciem o texto motivados eles precisam ativar seus conhecimentos prévios, realizar inferências, conexões etc.

Para isso, antes da leitura o professor pode trazer algumas imagens relacionadas à história e espalhar pelas paredes da sala. O ideal é que as imagens não sejam ilustrações da história ou cenas das adaptações cinematográficas que deixam claro qual é a narrativa, mas que tragam elementos como: a sombra do Peter, uma imagem de Londres, um navio pirata, uma foto da Terra do Nunca, sereias, fadas, entre outras possibilidades.

Convide os alunos para andarem pela sala e observarem as imagens. Se houver a possibilidade, coloque uma música instrumental da trilha sonora do filme *Peter Pan* (2003), enquanto eles observam. Quando acabarem de olhar as imagens, sente em roda com os alunos e inicie uma conversa: “O que vocês viram nas imagens?”, “o que eles têm em comum?” “lembrou de alguma história?” “o que vocês sabem sobre as fadas? e sobre piratas?”, explore as imagens apresentadas para que eles ativem os conhecimentos que tem sobre os elementos presentes na história, é importante mostrar a foto de Londres e falar um pouco sobre a cidade e época em que a história se passa.

Apresente o livro, pergunte quem já assistiu ao filme, quem é Peter Pan e o que eles sabem sobre ele. Peça para que quem conhece a história não conte aos colegas, mas pergunte se eles acham que o livro será a mesma história do filme ou se será diferente, explore os elementos da capa e questione sobre o que eles acham que é a história e o que irá acontecer nela. Guie a conversa de modo a deixá-los curiosos e interessados na narrativa, se fizerem perguntas sobre a história, deixe-os sem resposta, diz que precisará descobrir com o livro.

Com esse momento inicial, através das imagens e da conversa guiada pela professora os alunos ativaram conhecimento prévios, conectaram os elementos que viram com seus conhecimentos, a partir deles fizeram previsões da narrativa, levantaram perguntas sobre a história, e ficaram mais preparados para adentrar a narrativa.

O livro é dividido em 17 capítulos, e para a leitura da obra o professor pode dividir os capítulos em diferentes modos de ler. Pode organizar alguns capítulos para que ele faça a proferição em voz alta aos alunos, outros que os alunos façam leitura silenciosa na escola, leiam em grupos com os amigos, ou até que leiam em casa com os pais. Esta organização o professor faz de acordo com sua realidade na sala de aula.

Para a atividade de sumarização o professor deve providenciar um bloco adesivo para cada aluno com mínimo de 17 folhas em cada e entregar a eles. O professor explica o que é a sumarização e o que espera que façam durante a leitura, que a cada capítulo escrevam no bloco adesivo o que aconteceu de importante e colemb a anotação na última página do capítulo.

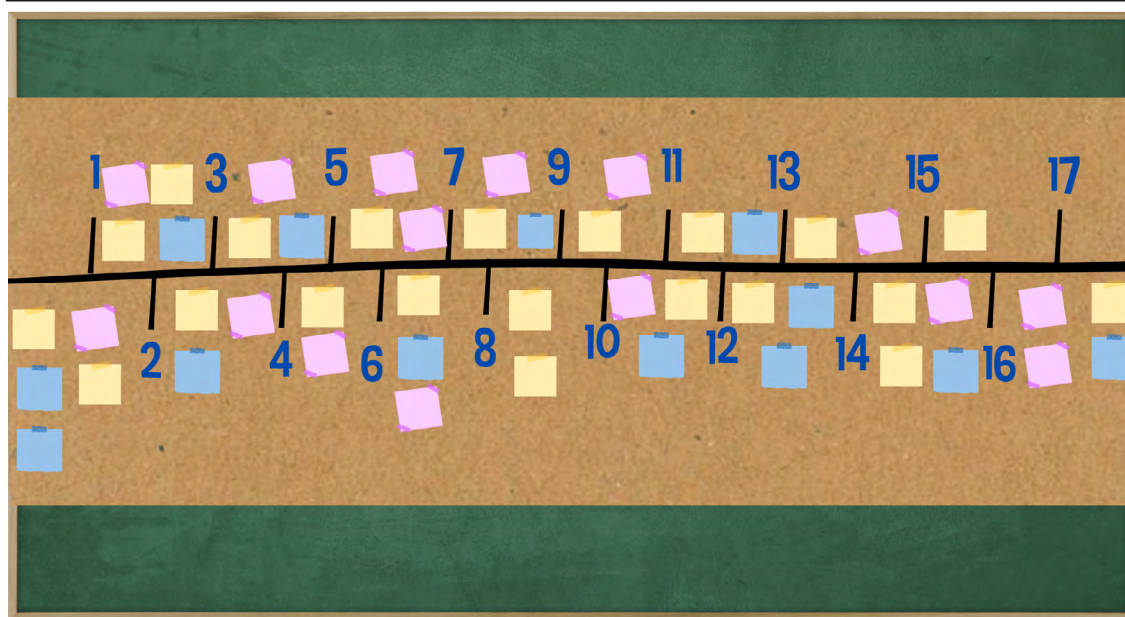
A sumarização depende do objetivo que se tem na leitura. Para esta leitura buscamos que ao final os alunos consigam lembrar a trama da história, os acontecimentos que foram gerando outros acontecimentos, quais foram as ações dos personagens e problemas enfrentados por eles durante o caminho. Por isso, ao anotar no bloco adesivo, os alunos devem estar atentos a priorizar estes eventos, o que deve ser explicado a eles antes de iniciar a leitura.

Para exemplificar, o ideal é que no primeiro capítulo o professor faça a profeção em voz alta para a turma, e juntos discutam o que aconteceu de importante naquele capítulo. Nesse momento o professor ajuda os alunos a entenderem o que é importante e o que é detalhe, para fazerem com mais clareza posteriormente.

Depois organizam-se os modos de ler de cada capítulo, se farão sozinhos, em grupos, com a família ou com o professor. O aluno faz a leitura e anota as informações mais importantes do capítulo no bloco adesivo, colando este na última página.

Para a discussão, o professor faz uma linha do tempo em um papel pardo, com separações para cada capítulo, com espaço para os alunos colarem suas anotações. A cada quatro capítulos lidos, o professor reserva um momento para que os alunos revelem suas anotações e levem para a linha do tempo.

Figura 1: Linha do tempo da obra *Peter Pan*



Fonte: Criado pelas autoras (2025)

As anotações possibilitarão discutir entre a turma as ações dos personagens, principais acontecimentos e realizar previsões do que acham que irá acontecer na história. Além de revelar as anotações, tenha tempo também para uma roda de conversa sobre a leitura feita, isto é importante pois

permite que as crianças leiam e discutam o texto literário, enriquecendo-o com seus conhecimentos e experiências. Assim, elas expressam o que pensam e o que sabem sobre o tema discutido. Cada pequeno leitor tem a oportunidade de conhecer o outro de uma forma mais autêntica e solidária, pois, juntos, dialogam e constroem os sentidos para o texto; juntos, criam e imaginam possíveis soluções para o enredo, reinventam ações para os personagens, questionam e problematizam suas posturas, num movimento contínuo de recriação da obra (Grossi, 2018, p. 165).

Quando terminarem o livro, a linha do tempo estará formada com os principais acontecimentos do texto. Rapidamente, será possível lembrar toda a história, repassando conflitos, ações e suas consequências e como a narrativa foi se constituindo através dos eventos. É possível que sem olhar para a linha do tempo, eles já sejam capazes de lembrar toda a história, pois todo o percurso de leitura foi ativo, selecionando, observando, anotando os fatos e posteriormente conversando sobre eles. Enquanto muitos leitores se esquecem da história logo após acabarem de ler, leitores estratégicos conversam com o texto enquanto leem, fazendo com que a narrativa fique viva e presente em sua memória, mesmo após a leitura.

A linha do tempo trará toda a sequência de narrativas, mas na obra de Peter Pan, como em muitas obras narrativas, os personagens carregam símbolos e características muito interessantes que podem ser exploradas pelos alunos para se tirar significados mais profundos do texto.

Após a leitura faça com os alunos na lousa uma lista com os personagens do livro. Deixe citarem todos que se lembrarem. Depois pergunte quais eram os principais personagens, até escolherem 5 ou 6 personagens, sendo que os meninos perdidos podem ser considerados como um só.

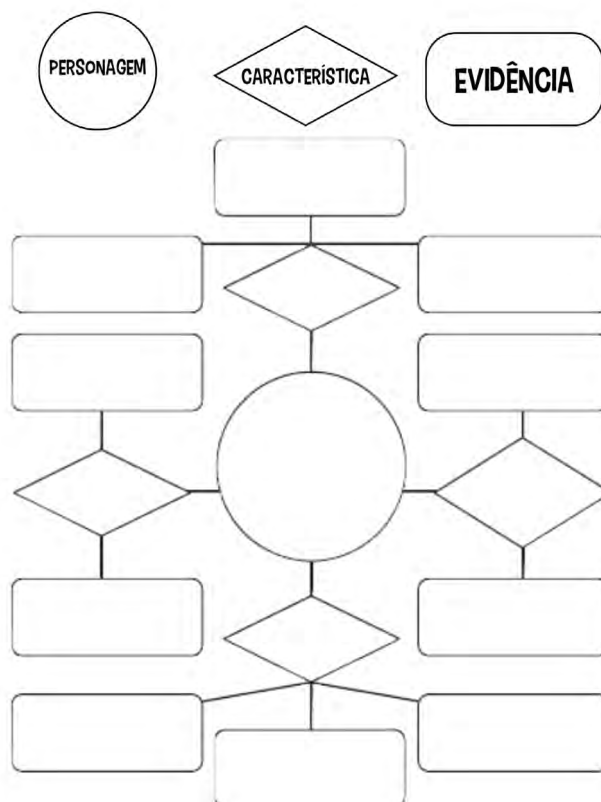
Neste momento, a proposta é de que realizem um gráfico organizador, este é “uma imagem visual poderosa de informação que permite verificar a compreensão do texto lido. É uma ferramenta importante que ajuda o leitor a organizar a compreensão por escrito” (Souza, 2019, p. 43). Um gráfico organizador pode ter várias formas e temas, alguns mais abrangentes e outros mais específicos. Para esta atividade proponha que eles se dividam em grupo para realizarem juntos um gráfico organizador dos personagens selecionados, cada grupo ficando com um personagem.

O gráfico que propomos é chamado de Mapa do personagem, este mapa “promove uma reflexão crítica e analítica sobre os personagens e suas características”¹ (Irwin-Devits, Bromley, Modlo 1999, p. 22). No centro do mapa, em um círculo, o aluno coloca o nome do personagem, em seguida coloca algumas características

1 Promotes critical and analytical thinking about literary characters and their key traits. (IRWIN-DEVITIS; BROMLEY; MODLO, 1999, p. 22)

dele em losangos ligados ao círculo, e deve colocar trechos do livro, cenas ou outras evidências que mostrem essa característica nos retângulos, montando um mapa, como apresentado na Figura 2. A imagem apresentada traz apenas um modelo, os alunos podem adaptar o formato, e o número de características e evidências podem variar.

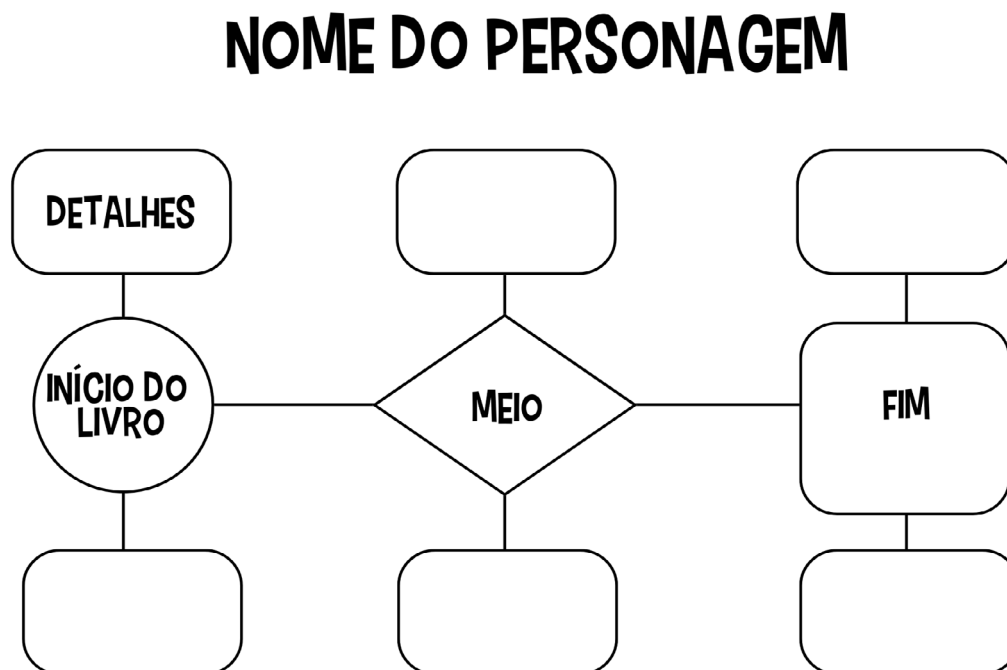
Figura 2: Mapa do personagem



Fonte: Adaptado pelas autoras (2025) a partir de Irwin-Devits; Bromley; Modlo, (1999)

Outra possibilidade é fazer um mapa que leva em consideração a trajetória dos personagens e seus desenvolvimentos ao longo da trama. Nele os alunos colocam como o personagem inicia o livro, a mudança que acontece ao longo do percurso e como termina o livro, sendo interessante para discutir o amadurecimento dos personagens. Wendy, por exemplo, é apenas uma criança no início do livro, no meio assume um papel maternal e se se torna uma mãe para os meninos perdidos criando um lar para eles, ao fim da história percebe que crescer faz parte da vida, volta para casa, cresce, se casa e tem uma filha. Enquanto isso, Peter continua o mesmo de sempre, recusando-se a crescer e mudar, vivendo sempre aventuras e esquecendo-se delas logo em seguida. Relembrar a jornada deles permite que o leitor veja com clareza essa diferença, pense e converse sobre ela.

Figura 3: Mapa de trajetória do personagem



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Deixaremos essas duas possibilidades. Ambos permitem criar com os alunos discussões profundas sobre os personagens, como suas características se relacionam com os acontecimentos do livro, o que elas podem significar e o que esses personagens podem nos dizer quando olhamos para eles e sua jornada na narrativa.

Tais atividades evidenciam os aspectos mais importantes do texto, considerando um livro narrativo. Por meio da linha do tempo os alunos poderão relembrar os acontecimentos principais da história, podendo refletir sobre eles, e as consequências de cada um. Além disso, através dos gráficos organizadores propostos, poderão pensar em cada personagem, suas características e como estas influenciaram no acontecimento da narrativa, dando um significado mais profundo à história lida, proporcionando assuntos para discussões entre os estudantes e reflexões sobre a história, seus personagens, e seus diversos significados.

Considerações finais

Ler realmente não é uma atividade simples, principalmente quando definimos leitura como atribuição de sentidos. Na sociedade contemporânea, a leitura, e a cultura que se decorre dela, são elementos importantes para o processo de humanização, considerando que nela se potencializa a característica social do ser humano. Esta ação integra o leitor como participante ativo no processo, de forma

singular, em que a garantia da apropriação de patrimônios culturais da sociedade acontece. Garantir, dessa forma, aos leitores a aprendizagem das estratégias de leitura, além dos usos sociais da linguagem escrita, pressupõe incluí-los em diferentes práticas, que levam em consideração o estudante, o gênero e a sua estrutura textual, o objetivo da leitura, a *expertise* do professor, o material e sua qualidade, além de procedimentos e critérios de avaliação.

A estratégia de sumarização é frequentemente considerada uma estratégia desafiadora a ser desenvolvida. Buscar uma informação implícita no texto é uma habilidade que os discentes apresentam dificuldade e demanda um trabalho de mediação consistente do professor. E como bem cita professores em suas respostas: ensinar as estratégias exige tempo; como um trabalho processual, é importante o docente ter clareza sobre os conceitos dos diferentes tipos de textos circulantes em sociedade, e as ações motoras e mentais que eles requerem.

A leitura literária, por sua vez, constitui um ato único, pela complexidade de seus sentidos e pela variedade de suas possibilidades interpretativas. Ao ensinar literatura, é preciso considerar que cada texto literário demanda uma abordagem particular, capaz de estimular a reflexão, a emoção, o corpo e a mente, para a construção de conhecimentos mais profundos sobre o mundo, sobre o livro e sobre si. Buscar referências que conversem com o texto e conceito de literatura e leitura defendido é uma dica valiosa, especialmente se nos referirmos à busca de temas e ideias principais, afinal, um livro literário pode suscitar discussões sobre diversos temas.

Dessa forma, para abordar a estratégia de sumarização no texto literário, é preciso que a ação não seja mecânica, muito menos que o reconhecimento de uma única interpretação válida seja realizado. Em síntese, percebemos que em textos literários, determinar aquilo que é importante depende do objetivo, que pode levar a considerar o texto, o autor ou o leitor. Cada ação reconhece a multiplicidade da literatura e seu devir, assim como a singularidade e características dos personagens e do processo de humanização.

Há muitas possibilidades para isso, tal como, por exemplo, o uso de blocos adesivos, linha do tempo e gráficos organizadores, como apresentados neste capítulo. Com esses materiais é possível organizar o ensino da sumarização de forma lúdica e interessante, estimulando a discussão entre os alunos e o olhar mais atento ao texto literário e a história que ele vem nos narrar.

Por fim, além de assimilar as informações importantes, seja ela explícita ou implícita, diferenciando-as dos detalhes, as crianças e adolescentes também precisam observar e se apropriar dos elementos visuais do livro, para começarem a usar as evidências do texto para formar opiniões, entreter, informar, atribuir e entender as grandes ideias, articulando com suas impressões. Essas tarefas são essenciais em um mundo em constante transformação.

Referências

- ARENA, D. B. **Leitura e locução**: Leitura; teoria e prática. Campinas: Global, 2008.
- BARRIE, J. M., **Peter Pan**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012
- CAPOVILLA, F. C., CAPOVILLA, A. G. S. **Alfabetização**: Método Fônico. São Paulo: Mennon, 2007.
- COLASANTI, M. **Entre a espada e a rosa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.
- ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 45-114.
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil. Leitura: **Teoria & Prática**, v. 30, n. 58, junho, 2012, p. 16-24.
- GROSSI, M. E. de A. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. 2018. 251 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work teaching comprehension for understanding and engagement**. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.
- IRWIN-DEVITIS, L.; BROMLEY, K.; MODLO, M. **50 Graphic Organizers for Reading, Writing & More**: reproducible templates, student samples, and easy strategies to support every learner. New York: Scholastic, 1999.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Pontes, 2016.
- MACHADO, A. M. **Texturas**: sobre leituras e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MICHELI, R. Navegar pelos mares do maravilhoso é preciso: a metamorfose por mãos femininas nos contos da tradição. In: MICHELI, R.; FILHOS, J. N. G.; GARCIA, F.

(Orgs.). **A Literatura Infantil/Juvenil entre textos e leitores:** reflexões críticas e práticas leitoras. Rio de Janeiro: dialogarts, 2020, p. 279 - 307

MICHELLI, R. Contos fantásticos e maravilhosos. In: FILHO, J. N. G (Org.) **Literatura infantil em gêneros.** São Paulo: Mundo Mirim, 2012.

MICHELLI, R. O maravilhoso em meio a encantamentos e redensões nos contos tradicionais brasileiros. In: DEBUS, E.; MICHELLI, R. (Orgs.) **Entre fadas e bruxas:** o mundo feérico dos contos para crianças e jovens. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015

MORAIS, J. **A arte de ler.** São Paulo: Unesp, 1996.

PETER PAN. Direção: P.J. Hogan. Produção: Patrick McCormick; Craig Baumgarten. Roteiro: J. M. Barrie; Michael Goldenberg; P. J. Hogan. Estados Unidos: Revolution Studios, 2003.

SANTOS, E. **O Brasil que lê menos:** pesquisa aponta perda de quase 7 milhões de leitores em 4 anos; veja raio X. G1, Rio de Janeiro, 19 de nov de 2024. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/11/19/o-brasil-que-le-menos-pesquisaaponta-que-pais-perdeu-quase-7-milhoes-de-leitores-em-4-anos-veja-raio-x.ghtml>. Acesso em: 06. Dez. 2024.

SFORNI, M. S. F. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. In: Vera Lúcia Fialho Capellini; Rosa Maria Manzoni. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem:** diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J. de; VAGULA, V. K. B.; GIROTTO, C. G. S. Estratégias de leitura: Entender para compreender. In: SANTOS, A. R. de J.; FRANCO, S. A. P. **Educação Literária e práticas pedagógicas na escola da infância.** Londrina: CdeA Campos Editora, 2024. p. 159-172.

SOUZA, R. J. **Ler e ensinar:** estratégias de leitura. 1. ed. Presidente Prudente: Educação Literária, 2019.

É POSSÍVEL COMPREENDER TEXTOS LITERÁRIOS POR MEIO DA ESTRATÉGIA DE LEITURA "SÍNTESE"?

Kilma Cristeane Ferreira Guedes
Silvana Ferreira de Souza

Este capítulo tem como objetivo propor práticas para confirmar a compreensão de textos literários, por meio da estratégia de leitura Síntese. Nesse sentido, apresentaremos, com base nos estudos da metacognição (corrente norte-americana), sugestões de práticas de leitura literária, contemplando atividades de pós-leitura para aplicação em turmas do Ensino Fundamental - Anos Finais. Ressaltamos que cada professor poderá ajustá-las, considerando o perfil das suas turmas e a disponibilidade dos materiais e recursos didáticos disponíveis no seu contexto escolar.



Considerações iniciais

A vida é uma síntese maravilhosa
entre o sonho e a realidade.
(Mário Quintana)

Ao ler a epígrafe que abre essa seção nos deparamos com a palavra “síntese”, que foi mencionada poeticamente em um verso. Nele, identificamos uma metáfora, isto é, uma comparação implícita entre dois termos. O poeta nos revela que a vida é uma “síntese maravilhosa”. Contudo, o sentido mais usual da palavra *síntese* é resumo. Mas, será esse o sentido mais adequado ao verso do poeta gaúcho, Mário Quintana?

De acordo com Benjamin Veschi (2019), a etimologia da palavra *síntese*, ou seja, a sua origem, advém da forma latina *synthese* que, por sua vez, teve origem na língua grega, *synthesis*, cujo prefixo *syn* significa união e o termo *thesis*, tese (conclusão sobre um tema). Portanto, podemos inferir que *síntese* pode significar uma união sobre diferentes ideias, pontos de vistas ou teses.

Desse modo, entendemos que, na epígrafe, a vida não seria comparada a um simples resumo, por isso, devemos ampliar o sentido da palavra *síntese*, inferindo por exemplo, que a vida é uma união maravilhosa, um entrelaçamento de tudo aquilo que almejamos, nossos sonhos e o que, de fato, vivenciamos, a realidade.

A partir dessa reflexão, reforçamos a importância da *síntese* como uma estratégia de leitura metacognitiva, ou seja, precisamos aprender a usá-la não apenas para resumir, mas também para estabelecer sentidos mais amplos e complexos, que são essenciais e adequados aos textos, sejam eles literários ou não. No entanto, percebemos que a maioria das pessoas, inclusive os estudantes, ainda associa a *síntese* à ideia de um simples resumo.

Constatamos essa realidade ao analisarmos os dados do segundo diagnóstico¹ aplicado aos professores participantes do curso de formação, na cidade de Assis/SP, que integrou o projeto “Estratégias de leitura e formação do professor paulista: para compreender o texto - propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental II” (PROEDUCA/FAPESP).

A questão 25 interpelou os professores se os estudantes conseguem fazer uma *síntese* ou se eles apenas repetem o texto. Os onze docentes, cientes da heterogeneidade de suas turmas, apresentaram respostas similares. No entanto, mais de 50% dos participantes enfatizaram que, em geral, os alunos:

- Apresentam o hábito de repetir as palavras originais do texto;

¹ O primeiro diagnóstico foi aplicado na fase inicial do projeto, no qual 67 profissionais responderam a questões objetivas antes de participarem da formação. Já o segundo diagnóstico foi aplicado a 11 educadores, cursistas do referido projeto, que replicariam, nas suas respectivas escolas, os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação.

- Costumam ter bastante dificuldade em relacionar a diferença entre resumo e síntese, e que, normalmente, retiram a parte do texto que consideram mais importante;

- Alunos do 6º ano têm dificuldades na produção escrita e acabam copiando;

- Dependendo do texto, da compreensão leitora ou do repertório do aluno, a síntese ou resumo são bem elaborados. Mas, em muitos casos, ocorre, apenas, a repetição do texto original.

Além disso, a docente WR afirma que a produção da síntese na sala de aula é um grande desafio, em suas palavras “[...] os alunos têm o hábito de repetir as palavras originais do texto. O primeiro passo para evitar esse erro é fazer com que entendam que precisam mergulhar no texto para compreendê-lo de forma clara e profunda, evitando a leitura superficial” (PROEDUCA/FAPESP, 2024, s.p.).

Se por um lado as respostas apontaram que, em geral, a maioria dos estudantes não consegue diferenciar a síntese de um resumo, como também não a utiliza de forma eficiente para alcançar a compreensão. Por outro, elas indicam que os professores reconhecem essas dificuldades e sabem que precisam orientar seus alunos a superar esse impasse.

Nesse sentido, este escrito se propõe a discutir e apresentar propostas de práticas de leitura literária, contemplando atividades de pós-leitura, que objetivam incentivar os estudantes a ler e compreender, usando a estratégia de leitura síntese.

Sendo assim, na primeira parte deste estudo, conceituamos a síntese como estratégia de leitura para que os alunos possam acioná-la, alcançando a compreensão. Na segunda, apresentaremos sugestões de atividades para o momento de pós-leitura, utilizando a síntese, de modo que possamos contribuir para a superação do impasse ora mencionado, para além da sala de aula.

A síntese como estratégia de leitura

Antes de adentrarmos a discussão teórica a qual se relaciona esse escrito, vamos refletir sobre como usamos a síntese constantemente em nossas vidas. Isso mesmo! Vejamos as situações a seguir.

Quando chegamos ao final do dia e recapitulamos o que vivenciamos, o que fizemos, lembramos situações, falas, gestos, etc., ou quando escrevemos em um diário, nós estamos sintetizando. Um outro momento no qual sintetizamos é quando nos sentamos à mesa de jantar à noite e compartilhamos os eventos do dia, porque elegemos os momentos mais importantes e eliminamos aqueles que não consideramos essenciais. Logo, tecemos nossas próprias interpretações acerca da nossa realidade.

Essas situações ocorrem de forma semelhante quando lemos, uma vez que, temos a oportunidade de selecionar, construir e manipular o texto, atribuindo a ele o sentido que queremos. Portanto, podemos dizer que a síntese é uma maneira de afirmar que nós estivemos lá, seja em um texto ou em uma situação vivenciada, destacando aquilo que lembramos de maneira modificada.

Por meio das discussões realizadas até agora, podemos afirmar que o ato de sintetizar é algo que realizamos no nosso dia a dia. No entanto, para a escrita deste presente trabalho, vamos nos restringir a abordar as estratégias metacognitivas que, de acordo com Leffa (1996), se caracterizam por ser as operações regulares que o leitor utiliza e por isso exigem o conhecimento processual, no qual o sujeito tem consciência da tarefa a realizar e controla o processo de forma consciente para chegar ao resultado esperado [consistem em procedimentos individuais de planejamento, monitoramento e regulação]. Neste sentido, elas exigem que o leitor tenha um controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão.

Posto isto, adotamos as estratégias de leitura americanas baseadas nos construtos teóricos de Harvey e Goudvis (2007), Keene e Zimmerman (2007), Miller (2013) e Giroto e Souza (2010); sendo elas: “[...] fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações e sínteses” (Giroto; Souza, 2010, p. 65), sendo esta última o objeto de nossas discussões.

De acordo com Harvey e Goudvis (2007, p. 19) a síntese é um procedimento mental, que ocorre quando o leitor incorpora a informação lida aos seus pensamentos, isto é, conforme o sujeito lê, ele seleciona informações, tais como algumas ideias relevantes ou conceitos maiores e se apropria deles para formar uma opinião particular ou um novo ponto de vista, resultando assim, em uma percepção ampliada e revista.

Logo, destacamos que enquanto os leitores sintetizam informações, eles escolhem no quadro geral aquelas que atendam suas necessidades, integram novas aprendizagens aos conhecimentos existentes previamente e os modifica. Vale ressaltar que não é suficiente apenas lembrar ou reafirmar os fatos anteriormente lidos, mas sim, refletir e modificar o que foi lido.

Ao pensarmos sobre as teorias relativas a estratégias de leitura, ainda é importante retomarmos os estudos de Isabel Solé (2014), uma vez que a autora considera a leitura como um processo que ocorre em três momentos: antes, durante e depois da leitura, nos quais ocorrem o uso das estratégias de leitura por parte de quem está lendo.

Em consonância a Keene e Zimmerman (2007), concebemos que a síntese ocorre durante e após a leitura, pois são nestes momentos que vivenciamos, aprendemos e revisamos continuamente o texto. Assim, conforme lembramos e

relemos as seções, trazemos conceitos, crenças, emoções e textos adicionais. Logo, compreendemos o que lemos e podemos pensar o texto de forma única.

Ao sintetizarmos, pensamos sobre o que terminamos de ler, sobre as informações e ideias que afetam nossa compreensão, especialmente quando comparamos (e alteramos) nossas impressões iniciais elaboradas nos primeiros parágrafos com as ideias posteriores.

Ressaltamos, portanto, que o uso da síntese faz com que o sujeito se aproprie do que foi escrito antes, acrescentando “pitadas” de seus conhecimentos que se transformam em uma nova receita, pautada nas orientações anteriores, mas com uma singularidade ímpar, uma vez que todos somos diferentes e atribuímos valor de formas díspares a cada situação experimentada.

Desta forma, faz-se necessário que no ambiente escolar, os alunos aprendam a distinguir o que é importante no texto e desenvolvam a capacidade de sintetizá-lo, ou determinar o que é significativo e as informações gerais, “enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões” (Giroto e Souza, 2010, p. 103).

As atividades sugeridas pelas autoras brasileiras para ensinar os discentes a acionarem a síntese, contempla os seguintes objetivos:

- Parafrasear para resumir um texto;
- Recontar para resumir uma informação;
- Resumir o conteúdo de um texto, situando um posicionamento pessoal.

Para tanto, as autoras elaboraram atividades utilizando quadros e formulários para o uso da síntese, como o da Figura 1, na próxima página.

Observamos que o objetivo da atividade é usar a síntese para evidenciar os trechos que podem ser considerados interessantes pelo aluno e os que são importantes, contudo, as duas opções podem contribuir para a compreensão.

Giroto e Souza (2010) sugerem que o ensino do uso da síntese e da sumarização possa ocorrer de forma próxima e/ou mútua, pois para sumarizar um texto precisamos selecionar os trechos importantes, ou seja, sintetizar as informações.

Figura 1 – Exemplo de Formulário para Síntese**FORMULÁRIO PARA SÍNTESE**Título do livro: *A limpeza de Teresa*

Nome: _____

Série: _____

O que é interessante	O que é importante
Uso de água e sabão. Fica tudo desmanchado. Fica esperneando, as quatro pernas para o ar. (...)	Mania de limpeza. Banho nas panelas. Lavar a mesa.

Fonte: Girotto e Souza (2010, p. 105).

Ainda por meio dos construtos teóricos das autoras, nós destacamos para abordar atividades de pós-leitura a construção de gráficos que direcionam o estudante a selecionar passagens importantes e um personagem interessante, a partir do reconto e de um posicionamento pessoal.

Até aqui, destacamos a importância de se ensinar as estratégias de leitura para os estudantes na escola e a ênfase na utilização da síntese, mas temos que evidenciar também o uso dos gráficos organizadores que serão utilizados em nossas sugestões de práticas com atividades de pós-leitura.

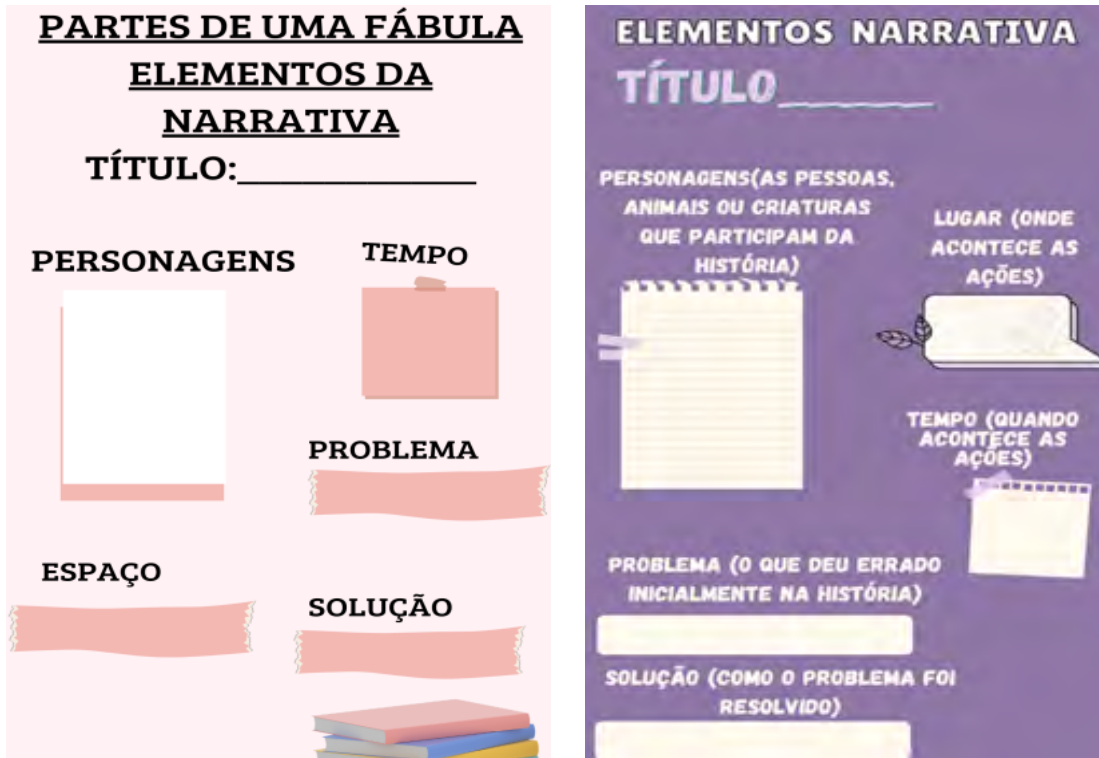
Um gráfico organizador é, de acordo com Bromley, De Vitis e Modlo (1995), a representação visual do conhecimento, pois se trata de uma forma de constituir e sistematizar informações, demonstrando ao leitor que existem relações entre os fatos, conceitos e ideias presentes no texto. Ainda segundo as autoras, o gráfico organizador promove um aprendizado ativo, porque orienta o pensamento do educando, à medida que os leitores se apropriam da linguagem, visto que conseguem refletir sobre “[...] como eles leem, conversam, ouvem, pensam e escrevem. E ainda exige que os alunos se envolvam com a informação e lidem com o que sabem e não sabem” (Bromley; De Vitis; Modlo, 1995, p. 6).

Os gráficos organizadores (também denominados mapas conceituais e mapas mentais) são uma maneira de construir conhecimento e organizar informações, utilizando-se de desenhos. Eles auxiliam o discente a sintetizar várias informações textuais, as quais, principalmente para o leitor iniciante, pareçam desarticuladas em uma imagem ou tabela, de modo a simplificar a leitura.

Logo, os gráficos organizadores servem como ferramentas visuais que explicitam as relações existentes entre os conceitos, as ideias e as informações e podem ser empregados para organizar pensamentos, planejar ações, tomar decisões, resolver problemas e muito mais dos educandos.

Apresentamos, a seguir, dois modelos de gráficos organizadores para facilitar a compreensão do enredo de uma história e dos elementos da narrativa como o cenário, o tempo, os personagens, etc.

Figura 2 – Exemplos de Gráficos Organizadores



Fonte: Linard, Guedes e Souza (2024, p. 143).

Os gráficos organizadores também podem ser usados para ensinar o uso de outras estratégias de leituras, a partir do acionamento dos conhecimentos prévios, por exemplo da temática da obra a ser lida.

Na imagem a seguir, apresentamos um modelo de atividade com gráfico organizador², cuja finalidade é acionar os conhecimentos prévios dos alunos acerca da seca do Nordeste, temática de obras selecionadas para leitura em sala de aula. Assim, os estudantes podem realizar uma leitura crítica da imagem, associando-a ao tema. Ao preencherem os balões, tentando responder aos questionamentos,

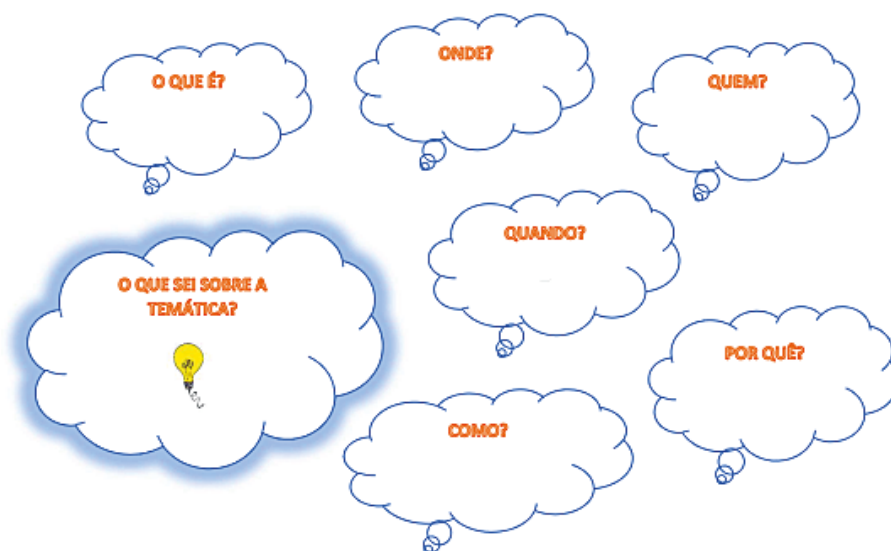
2 Atividade aplicada em sala de aula aos educandos do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos - EJA, por uma das autoras deste escrito, integrando uma das etapas de sua pesquisa (em andamento) de doutoramento em Letras.

os estudantes reúnem informações que já sabem e que poderão ajudá-los a compreender o tema, o cenário, o tempo, o problema, os personagens etc.

Figura 3 – Modelo de Gráfico Organizador



Fonte: <https://paduacampos.com.br/2012/2012/06/15/charge-nordeste-vive-sua-pior-seca/dalcio/>



Fonte: Elaborado pelas autoras com a ferramenta *Canva*.

Nessa direção, recorreremos também aos estudos de Yopp e Yopp (2014), refletindo sobre como as atividades de pós-leitura podem auxiliar os estudantes no uso das estratégias de leitura, contribuindo para o processo de compreensão leitora.

No capítulo *Postreading Activities*³, do livro *Literature-Based Reading Activities*⁴, as autoras sugerem que as atividades realizadas após o momento de leitura precedam à escolha da obra e ao modo de ler para que a leitura seja percebida de maneira significativa e prazerosa pela turma. Além disso, as atividades devem contemplar os seguintes propósitos:

3 Atividades de Pós-leitura (tradução nossa).

4 Atividades de Leitura baseadas na Literatura (tradução nossa).

- Promover uma interação tanto do estudante com a obra/texto quanto entre os próprios estudantes;
- Convidar o aluno a identificar o que é significativo para ele;
- Estimular a leitura e o uso da literatura em sala de aula;
- Auxiliar o estudante a refletir sobre o texto, a organizar, analisar, sintetizar as ideias e as informações;
- Incentivar o aluno a construir e compartilhar interpretações com os colegas;
- Ampliar a compreensão do texto, estabelecendo conexões entre o texto e a vida/realidade do estudante.

Percebemos que, se por um lado, esses objetivos propostos para as atividades de pós-leitura ampliam as possibilidades de compreensão leitora, por outro, se distanciam daqueles propostos nos livros, especialmente didáticos e paradidáticos que, geralmente, apresentam perguntas retóricas ou dicotômicas, direcionando o estudante para copiar os trechos e passagens do texto como os professores relataram na pesquisa apresentada na seção introdutória deste escrito.

Contudo, isso não significa que devemos abandonar as fichas de leitura, mas sim, ressignificá-las, é o que sugerimos, inclusive, na primeira atividade que apresentaremos mais adiante, utilizando um gráfico organizador.

Explicitamos que a referida atividade tem como base as dicas de Giroto e Souza (2010) sobre incentivar o estudante a usar a síntese para recontar o texto e listar palavras-chave. Assim como, selecionar as passagens mais importantes, *powerful passages* (passagens poderosas – tradução nossa) de Yopp e Yopp (2014). Desse modo, a nossa intenção é que o aluno supere uma visão de atividade prescritiva e instrutiva e incorpore seus conhecimentos prévios, saberes e suas experiências.

Nessa perspectiva, as atividades propostas devem valorizar as subjetividades dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos participantes no processo de leitura, considerando tanto suas potencialidades quanto dificuldades.

Para Yopp e Yopp (2014) a atividade nomeada de “Passagens Poderosas”, oferece ao estudante a possibilidade de:

- Ler e selecionar passagens do texto que julgue mais atraentes, interessantes e significativas;
- Justificar e compartilhar suas escolhas com seus colegas;
- Ouvir e apreciar as passagens selecionadas pelos seus colegas;

Desse modo, ainda segundo as autoras, a compreensão se amplia e se solidifica à medida que os alunos ouvem as explicações de seus colegas, por isso, é importante esclarecer que para essa atividade não há respostas certas ou erradas,

mas sim, respostas que contemplem a ideia, os fatos e outros aspectos do texto que servem para compreendê-lo de forma adequada e coerente.

Assim, destacamos que doravante apresentaremos as sugestões de atividades para o momento de pós-leitura, utilizando a síntese.

Atividades de pós-leitura com a estratégia de leitura Síntese

Nesta seção apresentaremos propostas de práticas com atividades de pós-leitura a fim de que os estudantes acionem e usem a estratégia de leitura síntese. Sendo assim, sugerimos práticas a serem aplicadas em turmas do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano). Em tempo, esclarecemos que as propostas devem ser ajustadas e adaptadas por vocês, considerando as especificidades de cada turma e do contexto escolar de sua atuação.

Ressaltamos que a seleção prévia da obra literária (ou texto literário) deve ser minuciosa, considerando entre outros aspectos, o nível de leitura da turma, a linguagem e o vocabulário utilizados e o tema de interesse.

Para as nossas propostas selecionamos quatro obras que estão disponíveis no acervo da Plataforma Educacional Leia SP, fomentada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Lembramos, ainda, que a mediação adequada das obras será de grande importância para suscitar o interesse da turma pela leitura e a participação ativa do alunado na realização da atividade.

As obras selecionadas para esta primeira prática são do gênero literário romance. Elas são consideradas clássicas e apresentam enredos semelhantes e retratam protagonistas femininas, adolescentes (ambas iniciam a narrativa aos 11 anos), órfãs, otimizistas e resilientes. Além disso, os romances são ambientados em cidades interioranas, revelando o cotidiano da vida simples no campo entre o fim do século XIX e início do século XX. No entanto, as árduas situações vivenciadas pelas protagonistas, infelizmente, se assemelham a de muitas crianças e adolescentes nos dias atuais, especialmente a de estudantes da escola pública.

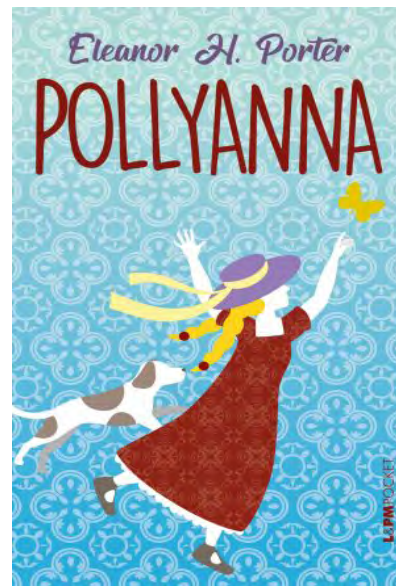
Nesse sentido, compreendemos que uma das possibilidades da leitura literária é refletir e discutir, em sala de aula, sobre temáticas variadas, inclusive aquelas que são consideradas difíceis e/ou tabus para o público infantojuvenil. Por isso, justificamos a nossa escolha por obras, cujos enredos apresentam a discussão sobre a adoção, a perda, o luto, a solidão e, ao mesmo tempo, abordam, com sensibilidade e delicadeza, o otimismo e a resiliência das personagens, aspectos inerentes aos seres humanos, que são essenciais para a superação de momentos turbulentos e difíceis.

Desse modo, apresentamos, a seguir, as obras selecionadas.

O primeiro romance indicado é *Pollyanna*, escrito pela norte-americana Eleanor Hodgman Porter (1868-1920) e publicado em 1913. A edição que se encontra disponível no acervo do LEIA SP é a da L&PM Editores, publicada em 2019.

Figura 4 – Capa da obra *Pollyanna*

Pollyanna é uma menina loira adorável que, ao ficar órfã, é enviada à Nova Inglaterra/EUA para morar com a tia Polly, uma senhora rica, que não demonstra afeto pela amável sobrinha. Mas a alegria e o otimismo da menina são contagiantes, logo, ela se empenha a ensinar a todos o “jogo do contente”, cujo objetivo é sempre procurar o lado bom e positivo mesmo nas situações mais difíceis. Contudo, Pollyanna enfrentará uma grande provação e, talvez, seu jogo não seja suficiente para superar esse desafio. Será que ela conseguirá superá-lo?



Fonte: Imagem capturada da plataforma LEIA SÃO PAULO.

O outro romance selecionado e que também aborda questões semelhantes é *Anne de Green Gables*, da escritora canadense Lucy Maud Montgomery (1874-1942), autora de uma série de romances que teve início com *Anne of Green Gables* – título original, publicado em 1908.

A edição disponível na plataforma do LEIA SÃO PAULO em parceria com a Plataforma Árvore é a digital, conforme a imagem ilustrativa, na figura 6, próxima página. Porém, não constam informações sobre a edição utilizada e nem a ficha técnica. Assim, para a leitura do livro físico, indicamos a edição da Editora Autêntica, publicada em 2020.

Não podemos deixar de mencionar que ambas as obras obtiveram um grande sucesso de vendas, foram traduzidas e publicadas em vários idiomas. A repercussão foi tão positiva que as duas ganharam sequências e adaptações. *Pollyanna* fez sucesso no cinema e na telenovela, a protagonista cresce e se torna *Pollyanna Moça*.

Figura 5 – Capa da obra *Anne de Green Gables*



Anne Shirley é uma menina ruiva, encantadora e órfã que foi enviada (por engano) para morar com os irmãos solteiros, Marilla e Matthew Cuthbert. Eles esperavam por um menino para ajudá-los com os serviços braçais na sua fazenda Green Gables, em Avonlea, interior do Canadá. Anne fica maravilhada com a nova morada (ela já havia passado por muitas dificuldades e abusos em orfanatos e casas de pessoas estranhas e cruéis) e se esforça bastante para conquistar os corações dos irmãos Cuthbert. Com bastante simpatia, otimismo e esperança, Anne reza incansavelmente para não ser devolvida. Mas será que suas orações serão atendidas e, finalmente, Anne terá uma família?

Fonte: Imagem capturada da Plataforma Árvore.

Figura 6 – Divulgação da série *Anne with an E*



A história de Anne foi adaptada para filme, desenho animado e, recentemente a série televisiva produzida pela Netflix, *Anne com E* – título original *Anne with an E*, concedeu à ruivinha ainda mais notoriedade, especialmente entre o público adolescente.

Fonte: Imagem retirada da internet.

Passamos neste momento a apresentar a primeira proposta de prática e, considerando a extensão do romance e as eventualidades do cotidiano escolar, sugerimos que a leitura seja realizada por capítulos no ambiente escolar. Muito embora, o professor tenha a autonomia para delimitar a leitura extraclasse de alguns capítulos. Porém, a prática, a seguir, deverá ser realizada, na escola, com a supervisão do docente e a participação da turma. Posteriormente, se o professor considerar que os alunos praticarão o uso da síntese com autonomia, ele poderá incentivar a realização das atividades de pós-leitura como lição para casa.

Esclarecemos que apesar deste trabalho propor atividades de pós-leitura, os momentos antes e durante a leitura também precisam estar alinhados ao objetivo maior, a compreensão leitora dos estudantes.

Sendo assim, apontamos também o espaço da sala de aula ou sala de leitura (ou outro espaço escolar como pátio e jardim) como um agente motivador de leitura, logo, o ambiente precisa ser arejado e iluminado. Além disso, sugerimos posicionar os estudantes em círculo ou semicírculo, dispendo de pufes e almofadas no chão, tapete ou carpete, compondo um ambiente confortável, acolhedor e seguro.

A proposta é inspirada nas etapas da oficina de leitura, conforme Giroto e Souza (2010), *aula introdutória, prática guiada, leitura independente e avaliação*, sendo realizada em três momentos, de acordo com Solé (2014):

Antes da Leitura – Contextualização da obra a ser lida, apresentando imagens impressas coloridas ou objetos associados à história, aos personagens, ao cenário etc., ou ainda, um vídeo curto ou *trailer* do filme, série ou novela do romance. Esse momento deverá despertar a curiosidade dos estudantes e motivá-los para a leitura. Na sequência, podemos realizar a *aula introdutória* com a modelação da estratégia de leitura síntese. Em voz alta, o professor deve mencionar de forma clara e objetiva como usou a síntese para compreender diferentes tipos de textos, como uma notícia lida ou um filme assistido.

Sugerimos também que o professor lance perguntas provocativas para a turma sobre o título do texto, indagando se os estudantes conhecem a obra ou se já assistiram a algum desenho animado, filme ou série. Desse modo, essas ações realizadas antes da leitura ajudarão os estudantes a acionarem seus conhecimentos prévios, preparando-os para compreender o texto.

Durante a leitura – Nas séries dos Anos Finais (6º a 9º Anos) consideramos, comumente, que a maioria dos estudantes já é alfabetizada. Assim, indicamos que na *prática guiada* o estudante seja incentivado a ler alguns parágrafos do texto e tente usar a síntese com auxílio do professor.

Já na *leitura independente*, os estudantes devem ler e tentar sintetizar, de forma autônoma, as informações essenciais do texto, observando os seguintes pontos: problema da história; caracterização e ação dos personagens; o tempo e o ambiente/cenário; sentidos e significações de palavras e expressões, entre outros.

Depois da leitura – Para esse momento, sugerimos como atividade a aplicação dos gráficos organizadores (figura – 7), cujo objetivo é incentivar o aluno a praticar a síntese. Já para o professor, a atividade pode auxiliar na *avaliação* da compreensão realizada pelos adolescentes, especialmente acerca dos trechos mais importantes e do enredo da história.

Figura 7 – Atividade com Gráficos Organizadores para praticar a Síntese.

Estudante: _____
Data: _____

Gênero: _____
Autor: _____

Registre as passagens mais importantes do romance...

Palavras-chave do romance:

Reconte como funciona o "Jogo do Contente" para Pollyanna?

Fonte: Elaborado pelas autoras com a ferramenta *Canva*.

Na atividade, há três retângulos em branco para que o estudante preencha, praticando a síntese, registrando a sua compreensão do texto lido. Desse modo, a atividade deverá ser impressa em papel A4 (se possível com impressão colorida), no *layout* do tipo paisagem e entregue a cada estudante.

A elaboração visual da atividade se relaciona à temática do romance, apresentando a imagem centralizada de uma menina loira, simpática e meiga, algumas das características atribuídas à protagonista ao longo do romance. À esquerda, a imagem representa a sombra (recorte) de uma menina sentada em um balanço, um passatempo bastante comum para a época da história. Já do lado direito, duas caras, uma triste e uma alegre, trazem uma provocação para o estudante sobre o "Jogo do Contente", peça-chave para a compreensão tanto da personagem quanto da narrativa.

Essa atividade contempla três aspectos sugeridos por Girotto e Souza (2010) para praticar a síntese: uma lista de palavras-chave que expressem os aspectos essenciais do texto; registros das passagens mais importantes; e a possibilidade de o estudante recontar a história (ou partes fundamentais dela) com um *script* (roteiro) próprio, elaborado a partir dos sentidos e significados por ele construído, pois "quando leitores

sintetizam a informação, enxergam uma figura maior, eles não estão simplesmente se lembrando dos fatos ou repetindo-os” (Giroto; Souza, 2010, p. 103).

Sugerimos que as respostas dos alunos sejam compartilhadas na etapa de *avaliação*, especialmente os trechos selecionados como importantes, pois para Yopp e Yopp (2014), as interações sociais sobre os trechos julgados importantes enriquecem as reflexões e respostas dos alunos. Assim, a compreensão se aprofunda à medida que os alunos ouvem seus colegas explicando os motivos da seleção de determinado trecho.

A atividade sugerida poderá ser adaptada não somente para o romance *Anne de Green Gables*, mas também para outros títulos e gêneros literários narrativos como o conto, a crônica e a fábula.

Para realizar a segunda proposta da prática, os livros escolhidos pertencem ao gênero das narrativas de enigma, sendo eles *O mistério do 5 estrelas*, de Marcos Rey e *O Gênio do Crime*, de João Carlos Marinho, que são obras de autores brasileiros, muito conhecidas e que marcaram e ainda marcam gerações de jovens leitores em nosso país. Destacamos que, as personagens principais são adolescentes que precisam fazer uso de sua sagacidade para resolver os crimes evidenciados na trama.

Cada uma das obras apresenta uma investigação do enigma, sendo esse o foco principal da história; e, geralmente, o mistério corresponde a um crime ocorrido no início da narrativa. No decorrer da trama são apresentados alguns indícios (pistas) deixados pelo culpado; conforme eles surgem, o leitor tem a missão de descobrir os possíveis culpados. Tal proeza não é fácil, uma vez que, ao longo da história novos suspeitos aparecem para confundir o leitor; que para resolver os mistérios deve usar o raciocínio lógico.

As regras das histórias de detetive, segundo Colomer (2024, p. 162) são:

- A apresentação de um mistério a ser resolvido;
- Alguns sinais que vão surgindo;
- Um espaço delimitado;
- Um detetive, externo ao que aconteceu, que segue um processo de dedução lógica;
- A resolução satisfatória do enigma.

Outra característica deste gênero é o suspense, o medo e a curiosidade para descobrir e solucionar os enigmas da trama. Essas narrativas possibilitam uma participação maior por parte do leitor, uma vez que, por meio de uma postura investigativa, engendra-se um jogo entre o leitor e a narrativa estabelecida.

Assim sendo, fica fácil entender o sucesso das duas obras ao longo dos anos, pois ao desafiar os jovens leitores a descobrir o mistério, usando, para isso, a astúcia e a observação, os autores os convidam para adentrar em um jogo no qual eles querem sair vencedores.

O mistério do cinco estrelas foi escrito pelo brasileiro Marcos Rey (1925-1999) e publicado em 1981. A edição que se encontra disponível no acervo do Leia SP é a da Editora Global, publicada em 2005.

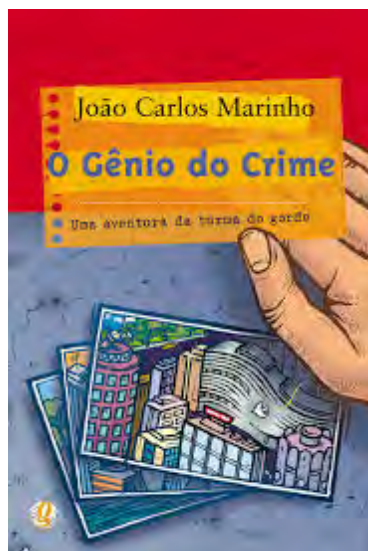
Figura 8 – Capa de *O mistério do 5 estrelas*.



Em uma narrativa rápida e eletrizante Léo, mensageiro do Emperor Park Hotel, um cinco estrelas que hospeda muita gente poderosa, viu um corpo embaixo da cama no quarto 222, e a partir deste momento sua vida vira de cabeça para baixo, quando o jovem decide começar a investigar e passa a viver dias cheios de suspense e surpresas. Assim, se viu envolvido em um enredo perigoso, idealizado por pessoas inescrupulosas. E através de sua perspicácia e com a ajuda de seus amigos, Léo vai resolver esse enigma.

Fonte: Imagem retirada da plataforma LEIA SÃO PAULO.

Figura 9 – Capa da obra *O Gênio do Crime*.



Em uma narrativa rápida e eletrizante Léo, mensageiro do Emperor Park Hotel, um cinco estrelas que hospeda muita gente poderosa, viu um corpo embaixo da cama no quarto 222, e a partir deste momento sua vida vira de cabeça para baixo, quando o jovem decide começar a investigar e passa a viver dias cheios de suspense e surpresas. Assim, se viu envolvido em um enredo perigoso, idealizado por pessoas inescrupulosas. E através de sua perspicácia e com a ajuda de seus amigos, Léo vai resolver esse enigma.

Fonte: Imagem retirada da Plataforma Árvore

Nessa primeira aventura, as crianças investigam um criminoso que comanda uma fábrica clandestina de figurinhas para produzir as peças mais raras da coleção,

quebrando os negócios do bondoso Seu Tomé. O autor foi muito inteligente ao juntar a paixão brasileira por futebol e, conseqüentemente por álbuns de figurinhas, e o mistério a ser resolvido.

Essas duas obras também possuem um grande sucesso de vendas, foram traduzidas e publicadas em outros idiomas e ganharam versões cinematográficas, como o filme *O Detetive Bolacha contra o gênio do crime*, lançado em 1973 e *O mistério do cinco estrelas*, lançado em 2016.

Apresentamos, a seguir, a nossa proposta de leitura que pode ser adaptada para essas duas obras. Assim, embasadas nos pressupostos teóricos de Girotto e Souza (2010) e inspiradas nas etapas da oficina de leitura, citadas anteriormente, acrescidas da teoria de Solé (2014) relativa aos momentos antes, durante e depois da leitura, podemos realizar as seguintes ações:

Antes da leitura – No dia anterior ao início da atividade, sugerimos a montagem de um painel de um crime, usando a fita zebra preta e amarela, a silhueta de um corpo no chão, plaquinhas e objetos no chão que enumerem as pistas, etc.; pois tal cenário serve para introduzir o gênero da literatura policial. Além desses itens, cabe ao docente lançar questionamentos, sobre o que os adolescentes estão vendo e o que sabem em relação ao gênero, tais como: Quem será a vítima? O que aconteceu com ela?; Quem poderá ser o criminoso?; Quais histórias você conhece que se remetem a esse cenário?

É nesse momento que se discutirá as características do gênero, da história, mobilizando os conhecimentos prévios da turma, motivando-a para a leitura. Em seguida, podemos realizar a *aula introdutória* com a modelagem da estratégia de leitura síntese. Em voz alta, o professor inicia a leitura do primeiro capítulo do livro e demonstra, explicando aos alunos como elabora sua própria síntese.

Durante a leitura – Na sequência, sugerimos a construção de um cronograma de leitura dos capítulos da obra, combinado anteriormente entre o docente e os alunos. Em virtude da extensão da obra, a leitura do texto pode ser realizada em casa pelos estudantes, de acordo com a divisão dos capítulos propostos no cronograma.

No decorrer das leituras, os estudantes devem se ater ao enredo e a partir da *prática guiada e da leitura independente*, os alunos praticam a síntese dos elementos mais importantes da obra, por meio de um gráfico organizador, conforme modelo indicado por nós, a seguir:

Figura 10 – Sugestão de Gráfico Organizador Síntese.

GRÁFICO ORGANIZADOR: RESOLVENDO O MISTÉRIO		
NOME: _____ DATA: _____		
LIVRO: _____		
AUTOR: _____		
CAPÍTULO: _____		
CENÁRIO		
PROBLEMA		
PERSONAGENS	DETECTIVES	SUSPEITOS
EVENTOS PRINCIPAIS	Evento 1	Evento 2
	Evento 3	Evento 4
	Evento 5	Evento 6
SOLUÇÃO		

Fonte: Elaborado pelas autoras

Destacamos, primeiramente, que serão necessárias cópias impressas do gráfico para os alunos realizarem essa atividade. Conforme os estudantes vão realizando a leitura independente, eles devem focar nos elementos relevantes do texto, como por exemplo, ir completando conforme novos suspeitos e pistas aparecem, ir destacando no enredo as pistas, anotando páginas e parágrafos que possam justificar as inferências e sínteses elaboradas pelos estudantes.

Um outro ponto a ser enfatizado é que, para que haja um maior envolvimento e participação dos discentes, ao final de cada capítulo, o professor pode propor o compartilhamento de ideias, através de grupos pequenos, para que possam debater sobre o que pensaram e como chegaram a cada uma das conclusões e suas sínteses.

Depois da leitura – Para esse momento, sugerimos a realização do gráfico organizador (figura 11), que servirá de instrumento adicional para constatar se os estudantes usaram a estratégia e se compreenderam o texto. Destacamos que, a realização da síntese pode iniciar neste gráfico e continuar no verso da folha.


Figura 11 – Sugestão de Gráfico Organizador Síntese⁵

GRÁFICO ORGANIZADOR: RESOLVENDO O MISTÉRIO!

NOME: _____ DATA: _____

LIVRO: _____

AUTOR: _____



Imagine que você é um famoso detetive e que recebeu uma missão importante: solucionar o crime do livro. Para fazer isso, você encontrou ao longo do texto diversas pistas que o ajudaram a desvendar o mistério. Anote nas folhas abaixo, quais vestígios foram importantes para ajudá-lo a resolver o problema e escreva a sua síntese no quadro inferior da página.

Anote a síntese que você elaborou aqui.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para encerrar as atividades propostas e realizar a avaliação sugerimos a construção de um Lapbook⁶, que pode ser realizado individualmente ou coletivamente,

⁵ O gráfico foi elaborado pelas autoras usando imagens, mas conforme dito anteriormente, ele deve ser adaptado de acordo com a realidade da turma que será ofertado (com ou sem imagens, tamanho da fonte adaptada e cabeçalho diverso do que o proposto aqui).

⁶ É uma atividade interativa baseada em elementos textuais e visuais, que possibilitam uma abordagem multidimensional dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de aprendizagem. Ele se trata de pastas formadas por abas dobráveis, bolsos, imagens, etc., que permite aos estudantes despertar a sua criatividade de maneira dinâmica, ativa e participativa. Existem vários modelos disponíveis na Internet para a consulta e pesquisa de professores, incluindo tutorias de como construí-los em diferentes tipos de materiais. Para mais informações indicamos os estudos de Mykolayivna et al. (2021).

como um recurso didático que permita aos adolescentes a exposição oral e por escrito do processo de construção da compreensão da história.

Figura 12 – Sugestão de Lapbook para praticar a Síntese.



Fonte: Elaborado pelas autoras usando a ferramenta Canva.

Esse recurso apresenta elementos alusivos ao cenário do romance de mistério e investigação como as pegadas que levam ao possível criminoso, a silhueta da vítima assassinada no chão, lupas, a representação de um detetive, etc. Ademais, o uso de *post its* ou pedacinhos de papéis coloridos é indicado para que a turma escreva e compartilhe suas ideias, pensamentos, sugestões e também suas sínteses.

Destacamos que, após encerrar as propostas elaboradas por nós com essas sugestões de atividades para o momento de pós-leitura, retomaremos alguns elementos importantes discutidos aqui no próximo tópico.

Considerações finais

Ao longo deste escrito, apontamos que no nosso cotidiano, por meio da síntese, continuamente analisamos nossas ações, os múltiplos fazeres realizados ao longo do dia, mas também determinamos o que é importante, estabelecemos prioridades, tomamos decisões sobre o que deve ser feito primeiro e o que pode esperar.

Nessa perspectiva, retomaremos alguns pontos que consideramos importantes em relação ao ensino do uso estratégia de leitura síntese.

Primeiramente, ressaltamos a importância de os alunos aprenderem no ambiente escolar a sintetizar. Dessa forma, queremos que professores e estudantes compreendam que a síntese é mais do que apenas fornecer uma releitura de um texto que foi lido ou o ajuntamento de ideias e informações presentes no texto.

Um segundo ponto a ser observado é que, esperamos que os educadores percebam que a estratégia de sintetizar é uma das mais desafiadoras para os estudantes dominá-la, pois exige deles o uso de várias habilidades e estratégias reunidas, como fazer conexões, inferências, visualizações, etc., pois ao sintetizar, os pensamentos dos estudantes mudam e evoluem à medida que leem um texto, seja ele literário ou não. Por isso, os alunos precisam parar com frequência para avaliar e refletir sobre o que estão lendo, pois é através da síntese, que os leitores formam novas ideias e opiniões sobre o texto lido.

Determinar a importância tem a ver com saber o porquê de você está lendo. Assim, faz-se necessário tomar decisões sobre quais informações ou ideias são mais críticas para entender o sentido do texto ou o significado de palavras, e isso pode ser feito por meio de algumas ações como: saber e decidir o propósito da leitura; diferenciar dados importantes de dados supérfluos; buscar conscientemente por novos fatos; ler com perguntas específicas em mente; relacionar as primeiras informações com as novas e construir um novo sentido, se apropriando dessa concepção criada.

Um outro ponto a destacar é a adoção dos gráficos organizadores que se tratam de uma exibição visual das ideias mentais e das seleções realizadas no ato da leitura. Esses tipos de gráficos se tornam significativos, uma vez que podem auxiliar os alunos a organizar informações e aprender estruturas de texto.

Nesse sentido, esclarecemos que, na primeira proposta de prática, apresentamos uma atividade com um gráfico organizador personalizado (figura - 7), utilizando-o de uma maneira mais simples e sucinta para que os alunos, primeiramente, se familiarizem com esse tipo de atividade. Até porque, o uso da síntese para além do resumo já é uma tarefa que exige esforço e demanda tempo para organizar e sintetizar as ideias. No entanto, listar as palavras-chaves do texto, selecionar trechos importantes e recontar a história são ações basilares para se usar a síntese e compreender os textos de forma eficiente e adequada.

Na segunda proposta, apresentamos duas possibilidades de utilizar gráficos organizadores mais elaborados para acionar a síntese. Porém, destacamos que essas duas atividades possuem um nível gradual de dificuldade e complexidade.

Uma atividade pode ser usada durante a leitura (figura - 10) para registrar as primeiras impressões sobre o texto e após a leitura, o aluno poderá comparar os registros e modificá-los, conforme a sua nova compreensão. Já a outra atividade (figura – 11) possibilita ao aluno a refletir criticamente sobre o seu entendimento, se questionar e pensar, novamente, se esse seria de fato, o entendimento mais adequado e o porquê. Sendo assim, o aluno poderá, autonomamente, evidenciar, aos poucos, a evolução do seu pensamento, alcançando a compreensão.

Ademais sugerimos a elaboração de um *lapbook* personalizado (figura – 12) como alternativa para a turma praticar a estratégia de leitura síntese, por meio da partilha oral e escrita das principais informações do romance de enigma, e assim, auxiliar os adolescentes a alcançarem a compreensão.

Mediante o exposto, esperamos que as práticas de leitura e as atividades propostas neste escrito possam ser ajustadas e melhoradas, conforme o nível de leitura e compreensão das suas turmas. Portanto, O professor poderá se inspirar nessas sugestões e contribuir para a formação leitora de seus alunos. Além disso, estará incentivando a leitura literária em sala de aula e possibilitando ao seu aluno a ampliação da compreensão não só de livros, mas também de si mesmo e do mundo.

Por fim, almejamos que o docente e seus alunos leiam e compreendam muitos textos literários, pois a literatura tem o poder de nos levar a sonhar. Assim, talvez, consigamos compreender, de fato, que a vida é uma síntese maravilhosa entre o nosso sonho e a nossa realidade, como nos revelou o poeta Mário Quintana.

Referências

BROMLEY, K; IRWIN-DE VITIS, L; MODLO, M. **Graphic Organizers: Visual Strategies for Active Learning**. New York, NY: Scholastic Professional Books, 1995.

COLOMER, T. **Narrativas literárias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental/** Teresa Colomer [et al.]; [tradução Judith Nuria Maida]. – 1. ed. – São Paulo: Global Editora, 2024.

GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. (Capítulo 2). In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **et al. Ler e compreender: estratégias de leitura**. – Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement**. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse, 2007.

KEENE, E. O.; ZIMMERMANN, S. **Mosaic of thought: The power of comprehension strategy instruction**. 2. ed., Portsmouth, NH: Heinemann, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 12ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2017.

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

LINARD, J. A. S.; GUEDES, K. C. F.; SOUZA, S. F. Para compreender o texto literário. In: SANTOS, A. R. J. S.; FRANCO, S. A. P. (Orgs.). **Educação literária e práticas pedagógicas na escola da infância**. 1. ed. Londrina: CdeA Campos Editora, 2024, v. 1, p. 134-148. [recurso digital]. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/images/ppedu/publicacoes/2024/livro-educacao-literaria-e-praticas.pdf>. Acesso em 17 jan. 2025.

MARINHO, J. C. **O Gênio do Crime**. 60. ed. São Paulo: Global, 2009.

MILLER, D. **Reading with meaning**: teaching comprehension in the primary grades. Portland, Maine: Stenhouse, 2013.

MONTGOMERY, L. M. **Anne de Green Gables**. Ilustração M. A. e W. A. J. Claus. Tradução: Márcia Soares Guimarães. 1. ed., 5. Reimp., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2020.

MYKOLAYIVNA, A. N.; VOLODUMURIVNA, K.N.; MYKOLAYIVNA, D. Y.; SVITLANA, A.; GRIGORIVNA, K. L. O lapbook como um caminho inovador de organizar atividades de aprendizagem em escolas elementares. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 14, n. 33, p. e16698, 2021. DOI: 10.20952/revtee.v14i33.16698. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/16698>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PORTER, E. H. **Pollyanna**. Tradução: Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2019. (Coleção L&PM Pocket).

PROEDUCA/FAPESP. **Relatório do Projeto Estratégias de leitura e formação do professor paulista**: para compreender o texto – propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental II. Assis, SP, 2024.

REY, M. **O Mistério do 5 Estrelas**. 21ª. ed. São Paulo: Global, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. [recurso eletrônico]. tradução: Claudia Schilling. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. 6. ed., Porto Alegre: Penso, 2014. e-PUB.

VESCHI, B. Etimologia de Síntese. **Etimologia**: origem do conceito. Disponível em: <https://etimologia.com.br/sintese/>. Acesso em 16 jan. 2025.

YOPP, H. K.; YOPP, R. H.. **Literature based reading activities**. 6. ed. Boston: Pearson, 2014.

**TODOS CONTRA DANTE,
DE LUÍS DILL, E
AS ESTRATÉGIAS DE
COMPREENSÃO LEITORA:
DA ANÁLISE À MEDIAÇÃO
DE LEITURA**

Aline Barbosa de Almeida Cechinel

O respectivo capítulo tem como objetivo pontuar como as estratégias de compreensão leitora podem promover diferentes maneiras de fruir uma obra literária, isto é, levando em consideração a formação do repertório de leitura do(a) professor(a), seu contexto de produção e de mediação de leitura. O objeto em questão trata-se do romance juvenil “Todos Contra Dante” (2008), de Luís Dill e a experiência foi construída junto aos(às) professores(as) do Ensino Fundamental – Anos Finais – da rede de ensino de Assis (SP).



Considerações iniciais

— Professora, o Patativa quis dizer que, independentemente de classe social, as pessoas estão tão alienadas que todas votaram no presidente mau.

Quando me deparo com esse tipo de reflexão, vivifico que a leitura é uma habilidade muito complexa e que não se trata, apenas, da decodificação de palavras, mas, sobretudo, de compreender a dinâmica de produção e de recepção do texto. Tal enunciado partiu de uma vivência realizada em sala de aula, especificamente na disciplina “Leitura, Escrita e Pesquisa” da Universidade Cruzeiro do Sul, onde líamos o poema “O que mais dói”, de Patativa do Assaré. O objetivo da aula era analisarmos os elementos coesivos em diferentes gêneros textuais. Entretanto, em um primeiro momento, tivemos o momento deleite, ou seja, discutimos as percepções que o texto promovia a partir do contexto de mundo dos(as) leitores(as) e como ele nos atravessava no que diz respeito às nossas emoções.

No ir e vir das falas dos(as) discentes, uma das alunas apresentou essa fala, a qual me despertou para um novo rumo que a discussão estava tomando. A turma começou a acessar aquela camada mais subjetiva, que fica escondidinha no texto e que, normalmente, é o leitor mais experiente que vai desdobrando essas camadas. A partir de novos questionamentos que fui realizando, notei que eles(as) chegaram a essa camada, porque a compreensão mais geral do texto, aparentemente, não comportava mais as inferências e as conexões que listaram, como por exemplo, o fato do poema ter sido publicado em 1956, e, neste período, o Brasil estava sob o governo de Juscelino Kubitschek; a poesia do poeta ter engajamento social, posto que denunciava as mazelas que assolavam o povo nordestino; a denúncia da corrupção e do jogo de manipulação construído para enganar os mais fracos.

Com essa breve descrição, nota-se que a dinâmica de compreender um texto evoca algumas estratégias, tais como realizar conexões com dados históricos sobre o contexto de produção, função social do projeto literário do escritor, bem como inferir sentidos a partir da leitura de mundo que possuímos.

Nesse sentido, denotamos que o texto literário possui muitas aberturas e, a partir das estratégias de compreensão leitora, a saber: conhecimento prévio, questionamento ao texto, inferência, conexo, visualização, sumarização e síntese, podemos explorar diversas possibilidades de experiências leitoras em sala de aula.

Na discussão que irá seguir, analisei o romance juvenil “Todas contra Dante”, de Luís Dill, intercalando com algumas experiências da mediação de leitura com os(as) professores(as) do Ensino Fundamental – Anos Finais – da rede de ensino de Assis (SP).

Sobre identificações e mediações...

A escola é reconhecida como o espaço primordial para a mediação de leitura literária, haja vista que o professor é a figura central quando se trata de indicações de leitura. Entretanto, os espaços educacionais ainda carecem de apoio para garantir o tempo de leitura literária dos(as) professores(as) na sala de aula e na sua individualidade enquanto cidadão. Segundo Rösing (2009), os(as) professores(as) enfrentam desafios impostos por uma sociedade em constante transformação e, muitas vezes, mantêm um discurso desatualizado em relação às informações e

obras literárias que o público que eles atendem consomem. Essa defasagem pode ser atribuída à escassez de tempo para estudos aprofundados e à falta de vivências culturais, bem como ferramentas pedagógicas que desdobram as diferentes camadas da experiência de ler.

Nesse sentido, ser/torna-se um professor(a) leitor(a) é uma urgência do nosso tempo, haja visto que a pesquisa da Retratos da Leitura (2024) evidenciou que pela primeira vez, o número de não leitores(as) é maior do que o de leitores(as) no Brasil. Vale ressaltar que a maioria desse público se encontra em formação na Educação Básica, por isso que a prática de leitura em sala de aula é fundamental. Dentro desse contexto, a pergunta que nos inquieta é: o que é ser um(a) professor(a) leitor(a)?

A resposta pode entrar em muitos universos idealizados, como por exemplo: chegar em casa, após um dia cansativo de sala de aula, sentar-se/deitar-se no sofá com um livro, uma bebida de nosso agrado e, talvez, uma música para sugerir um clima literário. Seria muito prazeroso, caso não tivéssemos uma gestão familiar e do lar para darmos conta, ainda mais quando se trata da mulher professora. O espaço da leitura literária nas nossas vidas é quase inexistente, brigamos diariamente com a rotina para termos um contato, mesmo que exíguo, com a palavra. Comumente, perdemos. E muitas vezes perdemos, porque vivemos em um sistema que privilegia o consumo de objetos que não exigem tanto do nosso pensar, ação que se intensificou desde 2019 com uma perspectiva governamental que ataca a cultura, os livros literários e os didáticos.

Quando Antonio Candido (1995) afirma que a literatura é um direito humano, ele nos evoca a pensar e a agir de como estamos garantindo esse direito nas nossas práticas pedagógicas do dia a dia. Aliás, de como estamos alimentando esse direito nas nossas vidas enquanto docentes. Assim, ser/tornar-se um(a) professor(a) leitor(a) é uma ação contínua que precisa estar presente nos nossos planejamentos de vida e de aula. Almeida (2021) enfatiza que o(a) professor(a) deve ser sujeito da experiência literária, apaixonado pela literatura e comprometido com sua transmissão. É esse encantamento que atrai o(a) estudante, porque ele(a) vê no(a) professor(a) o efeito que isso tem na vida, tendo em vista que:

[...] Se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente - talvez, sobretudo - sobre sua afetividade. As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção. É porque ela prova em nós admiração, piedade, riso ou simpatia que as personagens romanescas despertam o nosso interesse [...]. Assim, querer expulsar a identificação - e conseqüentemente o emocional - da experiência estética parece algo condenado ao fracasso (Jouve, 2002, p. 19-20).

Há uma ligação entre identificação e emoção, porque guardamos uma história ou um poema pelo que tocou a nossa alma. É esse efeito que cativa os(as) nossos(as) alunos(as), porque eles(as) analisam e percebem a força que uma narrativa ou um poema tem na vida de uma pessoa, ou seja, há um sentido para que ele(a) também busque a literatura, a princípio como bálsamo, depois as questões estéticas ganham espaço para justificar o efeito literário. Ao pensarmos em experiências de leitura com jovens, espera-se que enquanto professores(as) possamos sair da nossa ótica trabalhada pelo cânone literário e tenhamos a sensibilidade de adentrarmos no mundo de leitura imaginado e consumido por eles.

É aqui que a literatura juvenil ganha força para mediar a experiência de amadurecimento na vida desses(as) jovens. Tal segmento é subestimado em relação à literatura adulta, porque se tem a crença que os únicos livros que formam leitores são os cânones. Eles são importantes, fazem parte da nossa cultura e os(as) estudantes precisam ter contato.

Nesse sentido, a literatura juvenil é uma porta de entrada para construir essa transição entre as linguagens. Beckett (1997) defende que essa literatura não é uma subliteratura, mas uma “sobreliteratura” que ultrapassa barreiras estéticas e sociais, ampliando o conceito de verossimilhança através da complexidade narrativa. Daí a importância da leitura de literatura juvenil por parte do(a) professor(a), porque esse contato sensibiliza o nosso olhar e nos faz resgatar memórias que contribuem para nossa experiência leitora, efeito que reverberará no manejo da palavra em sala de aula.

Dito isso, ressaltamos que, infelizmente, os estudos como da “Retratos da Literatura no Brasil” (Ceccantini, 2021) apontam para o apagamento da literatura infantil e juvenil no contexto educacional, apesar dos investimentos em acervos literários, ou seja, há um investimento massivo na aquisição desses livros para as escolas, mas não se vê o resultado disso nas pesquisas em larga escala. Ceccantini (2021) pontua que a falta de mediação de leitura por parte dos(as) professores(as) pode ser um dos fatores que contribuem para essa situação. Além disso, há os currículos universitários enrijecidos, que abrem pouco espaço para o trabalho da afetividade.

Assim, a literatura juvenil, como palavra artística que é, carrega uma carga semântica complexa e requer uma mediação segura para que seu potencial seja explorado em sala de aula. Como já mencionado, a escola e as universidades têm um papel fundamental na formação humana, pois são responsáveis por educar o olhar humano e valorizar as diversas formas de literatura. Candido (1995) reforça essa ideia ao destacar que negar a fruição da literatura é “mutilar a nossa humanidade”, uma vez que a literatura tem um papel humanizador e transforma a percepção do mundo.

Para que a mediação de leitura ocorra de maneira eficaz, é necessário que o(a) professor(a) seja um(a) leitor(a) autorregulado(a), isto é, um sujeito que compreenda

o processo de leitura e suas implicações cognitivas. Pressley (2002) destaca que essa formação envolve a metacognição sobre a leitura, isto é, a consciência do(a) leitor(a) sobre como interage com o texto. Souza (2019) propõe que a compreensão leitora se fundamenta em quatro condições essenciais: a) conhecimento prévio e repertório de experiência de leitura; b) características do texto lido; c) contexto e objetivo da leitura; d) estratégias de leitura empregadas.

Nesse sentido, o referido trabalho busca analisar e apresentar uma leitura da obra juvenil *Todos contra Dante* (2008), de Luís Dill, a partir da dinâmica do processo das estratégias de compreensão leitora propostas Harvey e Gaudvis (2007), que incluem: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese a partir das reflexões de Souza (2019).

Essa abordagem visa proporcionar uma experiência de leitura mais aprofundada, permitindo que o(a) professor(a) se reconheça tanto como leitor(a) quanto mediador(a) dessa vivência no ambiente escolar. As estratégias serão descritas conforme o detalhamento da análise da obra literária. Para tanto, serão apresentados dados biográficos do escritor Luís Dill, em seguida exploraremos a obra a partir dos modos de ler (antes, durante e depois da leitura), explorando as possibilidades de leitura dos elementos paratextuais e do texto narrativo.

Dos elementos paratextuais à narrativa: o que *Todos contra Dante* nos conta?

Luís Dill é um escritor brasileiro que reside em Porto Alegre. É formado em jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio Grande do Sul e possui Pós-graduação *Lato sensu* em Literatura Brasileira. Atuou na assessoria de imprensa e é, atualmente, Produtor Executivo na Rádio FM cultura gaúcha e fundador da Editora Casa 29 em parceria com Siziane Koch, sua esposa.

O autor foi finalista em diversos prêmios literários, inclusive o Jabuti em 2019 com a obra *80 Degraus* (Ed. Palavras). Recebeu o Açorianos na categoria conto pelo livro *Tocata e fuga* (Bertrand Brasil) e na categoria Juvenil com os livros *De carona, com nitro* (Artes e Ofícios) e *Decifrando Ângelo* (Scipione). Ganhou o prêmio Livro do Ano da Associação Gaúcha dos Escritores na categoria poesia com o livro *Estações da poesia* (Positivo). Foi laureado em terceiro lugar do prêmio Biblioteca Nacional na categoria juvenil com o livro *O estalo* (Positivo) e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil deu a alguns de seus títulos o selo Altamente Recomendável.

Em 2013, a obra *Todos contra Dante* (2008) foi incluída no plano de Apoio para Saber do governo do Estado de São Paulo, o que impulsionou a divulgação do livro, contabilizando mais de 263 mil exemplares vendidos. A obra foi publicada pela primeira vez em 2008 pelo selo Seguinte da editora Companhia das Letras.

A edição é de Júlia Schwarcz, já o projeto gráfico pertence à Helen Nakao, com preparação de Maria Cecília Caropreso (Dill, 2013).

A obra foi apresentada ao grupo de professores(as) do Ensino Fundamental – Anos Finais – da rede de ensino de Assis (SP) em um encontro virtual com duração de três horas (3h). Posto isso, ao nos depararmos com o formato da obra ocorreu um estranhamento, já que a disposição de leitura se encontra na horizontal, a saber:

Figura 1: Capa de *Todos contra Dante*



Fonte: Autora, 2025.

Ao nos depararmos com essa peculiaridade, fomos deslocados para uma nova postura de leitura. No momento da **pré-leitura**, a estratégia de compreensão leitora, isto é, o **conhecimento prévio**, foi explorada a partir do repertório sociocultural que o(a) leitor(a) carrega. Determinada estratégia é considerada a base das demais, tendo em vista que influencia a maneira como o leitor estabelece conexões com o texto. Bordini e Aguiar (1988), ao apresentarem o método recepcional baseado na Estética da Recepção, ressaltam a importância de sondar o conhecimento prévio do leitor no que diz respeito ao trato com a leitura em sala de aula. Assim, a primeira etapa desse método, a determinação do horizonte de expectativa, consiste em mapear o repertório do(a) leitor(a) antes da leitura. Os(as) professores(as) da experiência foram quase unânimes ao se referirem que a obra de Dill seria ambientada a partir de uma vivência virtual.

Quando se trata de explorar os **elementos paratextuais**, essa estratégia foi utilizada a partir dos questionamentos feitos à **capa**, como por exemplo: a) Levando em consideração os elementos da capa (cores, título, tipografia) qual história você espera? b) Em que espaço você acredita que essa narrativa vai acontecer? c) O que você conhece sobre esse ambiente? d) Qual é a sua experiência com esse espaço? Questionar a capa do livro é uma maneira de nos conectarmos inicialmente com a história.

O projeto gráfico e a estética envolvida nele nos interpela a mergulhar em uma narrativa que terá como um de seus traços o ambiente virtual, posto que a letra “a” do nome de “Dante” é uma arroba (@). Soma-se a isso, a imagem de fundo que é um sistema operacional de computador, aparentemente, comprometido, já que todos os códigos se encontram em forma de cascata e sem sinais que mantêm a organização do sistema. A tipografia e a cor são outros elementos que nos remetem ao universo virtual, promovendo uma atmosfera fria e de violência, a qual é evidenciada pelo título da obra “*Todos contra Dante*”, ou seja, “*todos*” estão contra Dante. Logo, novos questionamentos surgem: Quem são? Quem é o Dante? Por que estão todos contra ele? São perguntas que povoam o nosso imaginário e que nos fazem entrar no texto com a expectativa de respostas.

O significado da **dedicatória** é um aspecto pouco explorado nas nossas experiências de leitura, posto que passamos os olhos e aludimos poucos sentidos a ela. Genette (2009, p. 124) descreve que essa parte está vinculada à demonstração e à exibição, pois mostra uma “relação intelectual ou privada, real ou simbólica, a qual está sempre a serviço da obra, como argumento de valorização”. Além disso, trata-se de uma parte do livro em que o véu da ficcionalização ainda não se manifestou, ou seja, é uma conexão direta com a subjetividade e a realidade do escritor. Na obra *Todos contra Dante*, o(a) leitor(a) pode verificar que Dill dedica a obra à Sizi. A partir disso nos interrogamos: Quem é Sizi? Por que o livro foi dedicado a ela? O que isso pode significar?

Aqui, partimos da compreensão textual no que concerne à estratégia de **inferência** e de **questionamento do texto**. A inferência é outra estratégia que ocorre quando o(a) leitor(a) deduz informações implícitas no texto. Souza (2019, p. 18) exemplifica esse processo com a exploração do título, da capa e das ilustrações de um livro, permitindo ao professor incentivar os alunos a antecipar conteúdos, formular hipóteses e emitir opiniões sobre o texto.

Ao questionar o texto, o leitor desenvolve habilidades de análise, de dedução e de compreensão. Esse processo ajuda a esclarecer elementos confusos da narrativa, a buscar respostas, solucionar problemas e localizar informações nas entrelinhas do texto. Iser (1979) cita que um texto é permeado por vazios. Nesse sentido, ao inferir sentidos e questionar o texto, nos apropriamos desses vazios, interagindo de maneira dinâmica e reflexiva com o texto ficcional.

Tais estratégias já foram contempladas quando exploramos a capa, mas elas podem ser estendidas para outros elementos, como por exemplo, a dedicatória. Essa é uma parte da obra pequena, comparada à imensidão de questionamento que podemos realizar dentro da narrativa, mas ela não é menos importante, porque na visão de Genette (2009) nota-se que o dedicatário possui uma função participativa na obra, logo, (a) leitor(a) também é evocado(a) a construir sentidos a partir dela. Ao explorarmos o contexto de produção de *Todos contra Dante*, verificamos que Sizi é Siziane Koch, mestre em Geografia, professora e escritora de livros da área, como *Dicionário de termos geográficos* e *Rio Grande do Sul: espaço e tempo*. Koch também é fundadora da editora Casa 29 e esposa de Luís Dill. Nesse sentido, a dedicatória feita a ela possui um traço afetivo e entrega ao(à) leitor(a) a simbologia de parceria e de gratidão do escritor em relação à parceira.

Seguindo com a exploração dos elementos paratextuais, a **epígrafe** nos remete ao mundo dos mistérios e das incompreensões da vida. Dill cita Matsuo Bashô com o seguinte haikai:

*Nesta noite
Ninguém pode deitar-se:
Lua cheia.*

No final da página, há uma revelação: “Esta história baseia-se em eventos reais”.

Com essas informações, percebemos que um efeito é instaurado na vivência de leitura. A ambientação da noite, o não poder se deitar evoca um sentimento de angústia e solidão, aspectos intensos trabalhados na estrutura pequena do haikai. O que isso nos sugere? Outro dado é a informação entregue ao(a) leitor(a), que a história é baseada em fatos, ou seja, interpela o público para uma imersão em que a percepção da realidade será dominante ao longo do texto.

Movido por essa veia da realidade, um leitor mais experiente pode ir para o final da obra e verificar os dados biográficos do escritor e se deparar com uma parte intitulada *Post-scriptum* (**pós-escrito**) intitulado “O motivo sinistro”. Nesse espaço Dill revela que baseou a história em um caso verídico de uma menina que, aos treze anos, foi espancada até a morte pelos colegas de escola, por um motivo irrelevante. Segundo informações, a menina foi assassinada porque horas antes ocorreu um bate-boca na escola e a vítima teria chamado uma colega de “piolhenta”. A colega ofendida reuniu um grupo de amigos para surrar a menina como forma de lhe dar uma lição.

A partir dessa vivência, pode-se explorar a estratégia **texto-mundo**, que é quando a leitura evoca questões sociopolíticas e culturais de uma maneira mais ampla, levando o(a) leitor(a) a refletir sobre as ações humanas no mundo e o impacto que isso gera na sociedade.

Fechado esse ciclo de apreciação de alguns elementos paratextuais, adentramos na história. *Todos contra Dante* narra a história de um jovem chamado Dante, apreciador da *Divina Comédia*, de Dante Alighieri. Ele tem 13 anos e é aluno novo na escola, mas é ridicularizado por causa de sua aparência e origem humilde. Desse modo, seus “amigos de escola” começam uma perseguição de ofensas, ação que se amplia no meio virtual. É criada uma comunidade que mimetiza a antiga rede social *Orkut*, intitulada “Eu sacaneio o Dante”. A comunidade é criada dentro do anonimato, é pública e possui, no início, 723 membros. À medida que essa comunidade toma dimensão, Dante cria um *blog*, espaço que ele se sente seguro para despejar a sua angústia, a sua tristeza e a saudade que sente de Geovanna. Além disso, mantém um diálogo com Dante Alighieri a partir dos recortes que ele faz da obra *Divina Comédia*. A vivência no colégio se torna cada vez mais violenta, Dante não consegue fazer amigos, então, uma tragédia rompe com o brilho de seus sonhos e desejos.

A temática do *Cyberbullying* na adolescência é a base desse romance juvenil. A narrativa é organizada em 41 capítulos intitulados com o termo “*link 1, link 2*” e assim sucessivamente. As digressões entre os capítulos são marcadas pelos diálogos, que são titulados e numerados. A obra, no geral, possui 21 diálogos; além disso, 10 capítulos configuram o *blog* de Dante e 10 descrevem a comunidade “Eu sacaneio o Dante”.

Feito essa contextualização do romance, a vivência da leitura de *Todos contra Dante*, isto é, **durante a leitura**, pode ser permeada pelo movimento que os *hyperlinks* sugerem. O projeto gráfico faz alusão a uma página de internet, assim à medida que o(a) leitor(a) frui o texto se depara com o termo [link] (Dill, p. 41). Essa indicação sugere que o(a) leitor(a) voltará à página anterior, a qual pode ter a descrição de uma cena da narrativa ou apresentar um trecho da obra *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri (Dill, p. 47).

Essa movimentação de ir e de vir na história, configurada na estrutura do texto e na sua composição visual, dinamiza a experiência de leitura e mimetiza os movimentos realizados nas redes sociais, ou seja, sempre há um *link*, que dá acesso a um novo link, o qual possibilita a abertura de uma nova janela. A linguagem manipulada nessa obra denuncia o quanto as estruturas de romances pensados no público juvenil apresentam essa atmosfera dinâmica, que prende e desafia o(a) leitor(a), pois:

[...] não é verdade que os meios de massa sejam estilística e culturalmente conservadores. Pelo fato mesmo de constituírem um conjunto de novas linguagens, têm introduzido novos modos de falar, novos estilemas, novos esquemas perceptivos (basta pensar na mecânica de percepção da imagem, nas novas gramáticas do cinema, da transmissão direta, na estória em quadrinhos, no estilo jornalístico...). Boa ou má trata-se de uma renovação estilística, que tem, amiúde, constantes repercussões

no plano das artes chamadas superiores, promovendo-lhes o desenvolvimento (ECO, 2001, p. 48).

Esse traço estético da obra de Luís Dill favorece o trabalho com a estratégia de compreensão leitora intitulada **conexão**. Souza (2019) destaca três tipos de conexões possíveis durante a leitura: **texto-leitor**, quando o(a) leitor(a) relaciona sua vivência pessoal com o texto; **texto-texto**, quando estabelece relações com outros textos, músicas, filmes ou obras artísticas e, como já citada, a conexão **texto-mundo**.

O campo texto-texto pode ser explorado a partir da intertextualidade direta com a obra *A divina comédia*; de Dante Alighieri e da música do mundo pop - *Far way*, da banda canadense Nickelback (Dill, p. 54); além da estrutura mimetiza o campo visual e o campo verbal da extinta rede social: *Orkut*. Aqui, o(a) professor(a) pode explorar como essas referências dialogam com o estado de espírito das personagens e como isso afeta a sua percepção/vivência de leitura. Além disso, é importante frisarmos o diálogo com uma obra que compõe o cânone universal, *A Divina Comédia*. As citações diretas das partes Inferno, Purgatório e Paraíso, no romance de Dill, provocam o(a) leitor(a) a buscar a leitura desse clássico. Determinada ação fica pela autonomia do(a) leitor(a), porém, enquanto professores(as), podemos explorar o universo de produção dessa obra clássica, levá-la para sala de aula e explorar as possibilidades de conexão que ela tem para além dos Dantes.

Dante chama Alighieri de xará, ou seja, vê no poeta florentino um amigo, um confidente. Inclusive, é Dante Alighieri o seu interlocutor no *blog*, a saber:

Se eu pudesse, não iria mais ao colégio. Sei lá, estudava em casa, pela internet, pela televisão, dava um jeito. Mas minha mãe nunca ia concordar com isso, né, meu velho amigo? Coitada. Ela nem imagina como é podre o colégio que me matriculou. Sei que ela fez um esforço danado pra que a gente melhorasse de vida. A loja dela vai cada vez melhor, de vento em popa, como ela gosta de dizer. Temos um apartamento ótimo, meu irmão tá na univerdade, eu num colégio particular. São coisas boas, eu sei, meu xará florentino. O problema é que Geovana ficou pra trás, e eu acho que minha alma também (Dill, 2008, p. 55).

O *blog* é o diário eletrônico de Dante. Nesse trecho, ele contextualiza a sua vivência e a angústia de Geovana ter ficado para trás. Um dado que se destaca nessa narrativa é a personagem leitora. Aliás, esse é um traço marcante e recorrente nas personagens que Dill constrói, principalmente quando são jovens. Esse diálogo estabelecido entre Dante e o escritor florentino representa a força que a literatura tem em nossas vidas e como a conexão estabelecida se dá por meio das identificações, pois é dessa forma que nos tornamos íntimos de uma obra literária, isto é, pelo humano que habita nela. Dante busca a literatura de Alighieri como o

seu refúgio, lugar de consolo, de compreensão de si e do mundo. São a leitura e o encanto pelo xará Florentino que mantém a esperança de Dante viva, mesmo em dias escuros. Com a construção dessa personagem leitora, Dill entrega uma mensagem bonita: os livros são os nossos amigos.

A partir dessas descrições, o campo texto-leitor(a) abre possibilidades para explorar a subjetividade das identidades juvenis a partir de temas que envolvem a amizade, o preconceito, a empatia e a depressão na adolescência. Para além da notícia disponibilizada no final da obra (texto-mundo), o(a) leitor(a) pode ser estimulado(a) a pesquisar notícias semelhantes nos últimos meses, em que o(a) professor(a) mediará um debate, em sala de aula, sobre ações de como diminuir os impactos do *cyberbullying* na formação humana.

É nesse zigue-zague de contato com uma obra que os(as) estudantes podem se abrir para compreenderem como que o texto se comunica com ele(a) e como, a partir disso, podem inferir sentidos. É nesse ponto que uma estratégia ganha uma dimensão figurativa na experiência de leitura.

Trata-se da **visualização**. Essa é uma estratégia que permite ao(à) aluno(a) criar imagens mentais a partir do texto, ampliando sua interação com a obra. Portanto, a manipulação de outras linguagens, como as artes visuais, pode ser incorporada para enriquecer o diálogo entre texto e leitor(a).

Figura 2: Imagem feita no Canva a partir da obra

A respectiva imagem foi construída no Canva a partir da cena que Dante sofre a violência de seus amigos do colégio e é abandonado sozinho. A cena nos interpela a refletir que Dante tinha um mundo para oferecer, mas, infelizmente, seus sonhos foram ceifados pela maldade alheia. Dito isso, a bricolagem pode ser um exercício significativo de diálogo com texto, em que o(a) leitor(a) pode ser estimulado(a) a pensar em como as cenas (o) a toca e, a partir desse contexto, deixar fluir a subjetividade de seus sentidos por meio da arte, uma vez que, na perspectiva do texto literário, “há um campo pseudo-referencial que favorece a manipulação de novos conceitos por parte do leitor” (Stierle, 1979, p. 34).



Fonte: a autora, 2024.

Assim, a **sumarização** e a síntese são estratégias que dialogam com o momento da **pós-leitura**, porque a sumarização permite a identificação das ideias principais do texto e organização dos eventos da história. Souza (2019) aponta que essa es-

tratégia contribui para a compreensão da estrutura do texto literário, incentivando o(a) leitor(a) a manter a coerência na interpretação. A síntese, por sua vez, envolve a seleção de trechos-chave do texto para a construção de um significado global. Essa experiência “metonímica” permite uma organização de palavras-chave, de títulos e de passagens essenciais que contribuem para a compreensão da obra como um todo (Souza, 2019, p. 41).

Em *Todos contra Dante*, essas estratégias podem ser exploradas na sistematização da sequência das ações mais importantes em cada capítulo, observando o que é retomado e o que é antecipado no texto ficcional. Tal prática possibilita a criação de consciência de como as digressões são construídas, qual é a sua função que ela exerce na escrita de um texto literário e como isso afeta a dinâmica e o efeito da leitura. A síntese pode estar atrelada à obra pela organização do tempo cronológico, ou seja, o(a) leitor(a) trabalharia na organização das ações a partir da organização cronológica das ações. Destaca-se que a sumarização e a síntese estão no campo pragmático da compreensão textual, posto que aqui se observa e se analisa como o escritor organizou o seu universo ficcional.

Considerações finais

A obra *Todos contra Dante* de Luís Dill possui sua importância no segmento juvenil, porque aborda de forma sensível e crítica o tema do *cyberbullying*, além de possuir uma estrutura inovadora que engaja leitores(as) de diferentes faixas etárias. Por mimetizarem o universo digital, o projeto gráfico e a linguagem do escritor potencializam as possibilidades de interação com o texto ficcional, uma vez que o uso de *hiperlinks*, a intertextualidade com *A Divina Comédia* e a estrutura fragmentada contribuem para a dinamicidade do texto, aproximando o(a) leitor(a).

Uma de tantas qualidades se encontra na construção do conflito da personagem protagonista. É uma leitura triste, mas ao mesmo tempo enriquecedora. Dill mostra, de maneira sutil, porém muito direta, como o universo do jovem é permeado de maldade e hipocrisia, levando-o a atitudes incompreensíveis.

Dante, protagonista da história, é humilhado por não estar dentro dos “padrões” que os colegas da escola consideram certo. Nota-se, assim, que a escolha de representar tal vivência, dentro do âmbito escolar, foi de extrema sensibilidade do escritor, pois conseguiu captar a essência e a recorrência dessas situações na escola.

Além disso, transpõe tais fatos em uma estrutura narrativa que reflete toda a vivência dos jovens, ou seja, a apropriação que o escritor faz da contemporaneidade, com os novos suportes tecnológicos e suas linguagens, apresenta o engajamento de um escritor do nosso tempo, pois consegue transitar entre o erudito e o novo de maneira original, configurando um estilo próprio, que desafia o leitor e o chama, também, para construir a narrativa.

Nesse sentido, o repertório de leitura do(a) professor(a) precisa ser atravessado por essas vivências de leitura que dialoguem, também, com o público que leciona, ou seja, o sujeito que ensina também precisa ser afetado pelo texto literário, precisa conhecer a subjetividade que atravessa as vivências e as culturas juvenis. Como transformamos os(as) nossos(as) alunos(as) em leitores(as) se não trabalhamos com o exercício da alteridade? Precisamos sair do nosso lugar e nos posicionarmos em uma postura de reflexão sobre como os(as) nossos(as) jovens sentem o peso do mundo. As demandas burocráticas da docência, da vida social e familiar são infinitas, portanto, construir o nosso tempo de leitura é um ato de responsabilidade social e de cidadania, porque precisamos lutar por este espaço.

Ao fortalecer a mediação de leitura, por meio das estratégias de compreensão leitora, contribuímos para a ampliação das experiências leitoras dos professores e, conseqüentemente, dos alunos, garantindo que a literatura juvenil seja reconhecida como parte essencial do repertório literário e cultural. Assim, torna-se possível transformar a forma como a leitura é abordada na educação, permitindo que a literatura cumpra seu papel de humanização e formação de seres críticos e com olhar humanizado.

Referências

ALMEIDA, A. B. **A literatura juvenil de Luís Dill** (1965): o estético e o social na narrativa contemporânea. 2021. 347 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204174/almeida_ab_dr_assis.pdf?sequence=3. Acesso em: 26 jan. 2025.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 1995. p. 169-191.

CECCANTINI, J. L. Por onde andar a literatura infantil e juvenil brasileira?. In: FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

ECO, U. **Sobre Literatura**, Lisboa: Difel, 2010.

FAILLA, Z. (Org). **Retratos da leitura no Brasil 5**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

DILL, L. **Todos Contra Dante**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work - teaching comprehension for understanding and engagement**. Portland: Stenhouse Publishers, 2007.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes Editora, 2002.

MILLER, I. K.. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas**: os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

PRESSLEY, M. Metacognition and self-regulated comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; JAY SAMUELS, S. **What research has to say about reading instruction**. 3rd ed. Newark, DE:International Reading Association, 2002. cap.13.

ROSING, T. M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANT'ANNA, A. R.; ARAÚJO, A.; SILVA, E. T. Et al. **Mediação de leitura**: discussões alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SOUZA, R J. **Ler e ensinar**: estratégias de leitura. Presidente Prudente: Educação Literária, 2019.

STIERLE, K. Que significa a recepção dos textos ficcionais: In: LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 133-181.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL E O CURRÍCULO PAULISTA: UMA LEITURA DIALÓGICA DO DOCUMENTO OFICIAL

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli
Letícia Kondo



Trata este capítulo de um diálogo final acerca do encontro dialógico entre as estratégias de leitura e as propostas presentes no Currículo Paulista de Língua Portuguesa (2019). A partir das vozes dos professores participantes da pesquisa, obtidas por meio de respostas aos questionários elaborados pela equipe pesquisadora, buscaremos estabelecer um diálogo entre as práticas pedagógicas dos professores e a proposta de leitura presente no documento oficial Currículo Paulista de Língua Portuguesa.

Considerações iniciais

As relações estabelecidas entre seres no mundo são naturalmente dialógicas: apresentamos quem somos – seres situados em determinado tempo e espaço – e nos colocamos em situação de troca para aprendermos mais sobre o outro que nos chega, sua cultura, ideologias etc. A partir de tal posicionamento, começamos nossa escrita com uma pergunta, talvez mais. O livro é um objeto vivo? Dialogamos com o livro, com o autor?

O filósofo russo Bakhtin afirma que viver é participar de uma troca ou de um diálogo na alteridade, isto é, num encontro dialógico participamos inteiros e com toda nossa vida: “com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (Bakhtin, 2011, p. 348). Então, damos vida ao livro e dialogamos com ele a partir do momento no qual estabelecemos trocas: as palavras postas provocam imagens e significados em nossos pensamentos, nos fazem estabelecer conexões e nos motivam a inferir o dito com o que está por vir.

De acordo com Solé (1998, p. 22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer obter uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura”. Sobre isso, podemos nos embasar na historinha que se segue ocorrida em sala de aula:

Numa aula de leitura, a professora Velma Dinkley (codinome) contou aquela historinha da *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, e, em seguida, após discutir toda a história com as crianças de 7.º ano, do Ensino Fundamental, seguindo as Estratégias de Leitura, o que aprendera tão bem com sua orientadora, solicitou aos seus pequenos, todos sentados em círculo, que recontassem a história com suas próprias palavras e fizessem conexões.

O livro em questão, por sua vez, esteve nas mãos de cada adolescente e todos os enredos não foram muito diferentes daquele contado pela professora. Entretanto, quando chegou a vez de João Miguel, fazendo caras e bocas totalmente descontraído, pega o livro como se estivesse lendo diz:

— Esta história não se trata de Chapeuzinho Vermelho, nem de Fita Verde no Cabelo, muito menos de lobos horrorosos que causam medo ou que come vovozinhas. Respeito e gosto de todas essas histórias, mas apresento, de igual forma, sonoridade, rimas e musicalidade, além de uma história-poema muito divertida.

João Miguel começa a contar, empoemadamente, uma outra história sobre medo que ouvira de seu pai anos antes, com enredo totalmente diferente daquela apresentada por Velma Dinkley e os demais colegas.

Sophia, muito falante, logo retruca:

— Não é nada disso! Está errado, está errado! Não foi assim que a prô contou. Ele maluqueceu.

João Miguel, então, dispara:

— Essa é a minha história-poema. Eu visualizei as imagens na minha cabeça e a inventei um enredo com rimas assim como ouvimos.

Nesta sala de aula, e em tantas outras, os momentos de leitura alargam visões de mundo, propiciam voos imaginativos pela dialogia e geram empoderamento: alunos se sentem maravilhados pelo que foi lido e desejosos por compartilhar seus encantamentos pessoais. Como se pode ver nas palavras de (Oliveira, 1997,

p. 35) de que “as representações que substituem o próprio real é que possibilitam ao homem libertar-se do espaço do tempo presente, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter interesses”, vimos na historinha-poema que João Miguel, como leitor, teve a capacidade de fazer conexões com outras histórias e até de inventar a sua própria história-poema com base em seus conhecimentos prévios. Ele fez conexões texto-texto ao lembrar de outras histórias envolvendo chapeuzinho.

No entanto, sabemos que grande parte das instituições escolares brasileiras não promovem um trabalho efetivo de leitura em sala de aula, ou seja, um trabalho que ensine seus alunos a lerem no sentido pleno da palavra, levando-os a permanecer constantemente em situações compreensivas rasas e pouco estimulantes ao desenvolvimento do pensamento crítico. Pouco se tem ensinado aos alunos sobre as estratégias que mobilizamos durante o ato de ler para alcançar mergulhos mais profundos no texto, alcançar as compreensões significativas.

Ler estrategicamente é conseguir dialogar, se conectar com os personagens e fatos da história, fazer perguntas aos acontecimentos da narrativa e mobilizar inferências para que seja possível chegar a conclusões. Precisamos ensinar explicitamente tais estratégias aos alunos para que eles possam aplicá-las de forma independente em suas leituras. Sem mudanças significativas na forma como temos ensinado nossos alunos a realizarem o ato de ler, os resultados obtidos por meio de avaliações nacionais continuarão revelando uma sociedade carente de leitores proficientes.

Embasadas pelos dados advindos da Pesquisa realizada, por meio do Programa de Pesquisa em Educação Básica (Proeduca), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), traremos, nesse capítulo, reflexões necessárias acerca da importância do ensino das estratégias de leitura no Ensino Fundamental anos finais. Assim, a partir das vozes dos professores participantes da pesquisa, obtidas por meio de respostas aos questionários elaborados pela equipe pesquisadora, buscaremos estabelecer um diálogo entre as práticas pedagógicas dos professores e a proposta de leitura presente no documento oficial Currículo Paulista de Língua Portuguesa.

O que diz o documento oficial?

O Currículo Paulista (São Paulo, 2019) apresenta uma concepção de linguagem convergente aos princípios da dialogia, nele as linguagens são vistas como uma construção humana, que se realizam em contextos históricos e culturais, são portadoras e constitutivas de identidade, comunicam sentimentos, conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos e outros. Nessa perspectiva, as linguagens “conferem sentido às práticas sociais” (São Paulo, 2019, p. 109) e o trabalho pedagógico

precisa estar comprometido com a atuação dos sujeitos como um “ser naturalmente social” (São Paulo, 2019, p. 109).

Ao compreender a linguagem como construção de seres sociais, a língua é vista dentro do documento paulista como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, como meio de construção de identidades; tendo como um de seus princípios a compreensão do fenômeno da variação linguística, com atitude respeitosa diante de variedades linguísticas. O documento (São Paulo, 2019) defende que o trabalho com as diversas linguagens promove o desenvolvimento de competências na área de Língua Portuguesa, como: envolvimento do aluno em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Quanto ao campo artístico-literário, pelo seu potencial profundamente humanizador, o trabalho com a literatura recebe destaque no currículo de Língua Portuguesa, enfatizando a formação do leitor literário. Nele, o leitor de literatura é compreendido, como aquele que é capaz de fruir, reconhecer camadas valorativas em um texto, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos;

é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão [...] a formação desse leitor vai além do reconhecimento dos elementos estruturais do texto (São Paulo, 2019, p. 127).

Ao destacar o papel do leitor como sujeito capaz de ultrapassar as camadas superficiais de reconhecimento de elementos estruturais do texto, o documento prevê que a leitura praticada em sala de aula alcance os níveis de compreensão mais complexos, ou seja, que a leitura alcance o trabalho de significação:

Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado (Foucambert, 2002, p. 78-79).

Comprometer-se com o trabalho de leitura como atribuição de sentidos implica em ensinar nossos alunos-leitores as estratégias que mobilizamos durante o

ato de ler. Quando oportunizamos a eles o trabalho com as estratégias de leitura, estamos oferecendo-lhes possibilidades reais de dialogia com os enunciados escritos, uma vez que eles mobilizam estrategicamente seus pensamentos em uma conversa interior de apropriação e negociação de sentidos para os ditos e não ditos presentes nos enunciados. Esse trabalho metacognitivo, conhecimento sobre o processo de pensar, desenvolve nos leitores atitudes maduras: "(...) bons leitores percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram ideias principais de um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama" (Giroto; Souza, 2010, p. 46-47).

Em meio ao que o documento oficial paulista apresenta acerca das concepções de linguagem, leitura e literatura, surgem os gêneros textuais previstos para os Anos Finais do Ensino Fundamental, destacando-se, assim, os gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e os que se inserem nas práticas contemporâneas de linguagem, uma vez que eles permitem desenvolver senso crítico e uma postura responsável aos fatos da esfera jornalístico-midiática e, principalmente, no ambiente web.

Desse modo, o texto é reconhecido como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; espaço para argumentar e persuadir. As leituras e, conseqüentemente, as possibilidades de escrita embasadas nos gêneros textuais previstos para esta etapa escolar demandam alunos capazes de expressar ponto de vista, levantar questionamentos, investigar e elaborar relações próprias com o texto. Mobilizar as estratégias de leitura, relacionando o dito pelo texto com as possibilidades interpretativas por meio das conexões, inferências, visualizações, perguntas ao texto, sumarização e síntese é papel fundamental para um bom êxito em seu percurso interpretativo/construtivo: a tríade texto-leitor-autor ganha a dimensão dialógica necessária para a materialização das vozes verbais.

Alguns apontamentos dos professores

Ora, se afirmamos que as crianças e adolescentes são aqueles que fazem parte do espaço da escola e que lá a literatura é indispensável precisamos validar nossos projetos literários como ação política para um País mais digno. Isso mesmo! Um País com P maiúsculo alegorizante. Acrescentamos, ainda, que feito para pais e filhos mais dignos. E o que faz parte de um País digno tão esperado? A linguagem, a leitura, a literatura. Isso advém, portanto, do contexto de que se o Currículo Paulista é considerado fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, como meio de construção de identidades, então esse País digno perpassa pela escola.

Isso garante a escola como uma sociedade em pequenos grupos é o lugar de desenvolvimento desses projetos e de debates bem fundamentados pela leitura literária e proposta no Currículo em seus vários níveis. Dessa forma, quando falamos de leitura, de literatura, não nos referimos apenas à pronúncia correta das palavras ou ao uso da pontuação e da entonação da voz, nem à fluência leitora. Indagamos acerca do sentido do texto lido. O que na verdade a criança entendeu de um trecho lido em silêncio ou em voz alta, lembrando que ler não é somente ler com os olhos ou pronunciar. Ler vai bem mais adiante do que apenas compreender o texto.

É saber perguntar, é identificar que a concatenação de fonemas, a posição gráfica dos caracteres porta sentidos, a unidade do todo. Lembremos que o documento paulista (2019) ressalta o trabalho com gêneros textuais do âmbito da esfera pública, dos campos jornalístico-midiático, deste modo, ele prevê e exige que seus leitores elaborem e entrem em contato com o posicionamento crítico e reflexivo acerca do mundo no qual se inserem, não havendo espaço para o ato de ler meramente relacionado com a decodificação de sons e palavras. A ato de ler e de escrever está imbricado um ao outro. À medida que conseguimos conversar com o texto e com ele negociar sentidos, é possível a nós escrevermos com mais facilidade, sermos críticos e podermos usar melhor nossos argumentos

Durante a pesquisa e no trabalho com professores do Ensino Fundamental Anos Finais, foi possível percebermos as respostas a algumas perguntas sobre leitura. Dentre elas, houve uma que transcrevemos a seguir para refletirmos:

Compreender um texto significa, para mim, ir além do entendimento textual, alcançando um nível de fluidez estética, que atingem não somente a razão, mas também a emoção, a ponto de comunicar algo a mais, de nos modificar, de nos comover, de nos divertir, enfim, compreender um texto não se trata única e exclusivamente de entender a mensagem ou o conteúdo. Dependendo do gênero textual, a compreensão de um texto extrapola os níveis mais superficiais da leitura, que estariam mais ligados à transmissão da mensagem, para alcançar alma e coração. Dessa forma, esse processo é ativo, na interação entre texto e leitor.

Como podemos ver, o currículo visa garantir que estudantes se apropriem das “diferentes práticas de linguagem integradas à vida social” tanto dentro quanto fora da escola, e assim, ao ler um texto, em seu sentido mais profundo de leitura, em silêncio ou em voz alta, há a necessidade de senti-lo, de degustá-lo, de meditar sobre ele, estar sozinho com ele e deixar que ele penetre os sentidos.

Outros dois depoimentos de professores participantes do projeto deixam claro que os encontros contribuíram para a formação e a aprendizagem de como lidar com as etapas da leitura de um livro. A professora B.F. esclarece sobre as etapas de “pré-leitura” afirmando que: “As formações do Proeduca acrescentaram muito no sentido de organização por etapas, antes eu realizava as análises prévias e visuais do livro de forma mais intuitiva, agora está melhor estruturada a forma como realizar cada uma das estratégias de leitura”. Com relação às etapas “pré-leitura” e “durante a leitura”, a professora A.M. esclarece e elenca suas práticas adotadas após as vivências fornecidas pelo projeto:

Eu desenvolvo um diálogo com os alunos/professores numa tentativa de encurtar distâncias entre leitor e texto. Formulo perguntas, estimulo a participação de todos, dou espaço para que formulem suas dúvidas. Estabeleço os objetivos da leitura, em alguns casos promovo pesquisa sobre a temática, propicio antecipações a partir dos elementos paratextuais (título, subtítulos, índices, imagens, capas, etc.). Dependendo do objetivo, uma outra estratégia que uso, é fazer perguntas antes, para que o aluno possa refletir durante a leitura.

Se compararmos as respostas supramencionadas às respostas dos professores obtidas a partir do primeiro questionário aplicado, poderemos perceber o aprofundamento em suas visões a respeito do que consideravam como leitura, ato de ler e estratégias de leitura. Ao resgatar as respostas acerca da concepção dos professores sobre leitura, verificamos enunciados genéricos, com pouca profundidade em argumentos: “A leitura abre caminhos para o conhecimento”, “A leitura é um complemento cotidiano, onde nos desligamos da realidade e passamos a viver uma aventura e fantasia” e “Não é apenas decodificar palavras, é ler o mundo, é o acesso ao conhecimento”. Quanto ao que consideravam por estratégias de leitura, as respostas obtidas foram: “Concentração, leitura em voz alta, individual e coletiva, anotações em caderno próprio da leitura, código de cores para momentos específicos do texto”, “Estratégia de leitura acontece quando o professor prepara uma sequência de atividades para estimular a leitura” e “Preparação para leitura, leitura silenciosa e individual, coletiva e compartilhada em voz alta. Identificar os pontos mais importantes do texto, personagens e espaços”.

É sabido, portanto, que entre as demandas mais urgentes está o nível quantificado em número que as avaliações externas insistem em manter, ou melhor dizendo em recuperar. E, diante disso, a leitura literária não se manifesta com tanta frequência na sala de aula. Nossos alunos são treinados a fazerem provas com o intuito de apresentarem resultados em números. No entanto, os professores tiveram uma visão positiva do curso oferecido pelo Programa Proeduca:

No primeiro momento, muita expectativa em relação ao curso, pois como professores temos uma demanda escolar e a preocupação era conseguir participar da formação, mas para minha surpresa, foi algo muito tranquilo, a cada formação fui aprendendo muito com os pares e isso me possibilitou ampliar minhas discussões literárias com os alunos, ampliou minha visão. No dia a dia tenho colocado em prática as experiências vivenciadas e percebo que este momento antes da leitura situa o aluno no contexto literário.

Considerações finais

Pela capacidade do diálogo, voltemos às ideias de Paulo Freire quando fala da leitura de mundo e da leitura da palavra, dentro das escolas, os adolescentes, a todo momento, proferem palavras ouvidas em casa, na igreja, na rua, em festas e até em brincadeiras e acontecimentos. Tais palavras não devem ser deixadas de lado, mas discutidas e transformadas em sentidos outros, para que haja um movimento que flui de um mundo a outro por meio da linguagem e pelo diálogo.

É pela linguagem e pelo diálogo que nos apropriaremos do sentido pleno da leitura e nos distanciamos de explicações tautológicas como as que buscam afirmar e reduzir as dificuldades de leitura e formação de leitores autônomos com uma simplória não descoberta pelo gosto: “Eles não teriam descoberto o prazer em ler; por esse motivo, não leem” (Foucambert, 2002, p. 38). Uma vez que reconhecemos os caminhos para a descoberta de leituras significativas e ensinamos aos alunos as estratégias para alcançar camadas mais profundas do texto, a “descoberta pelo prazer em ler” torna-se uma atividade metacognitiva a ser desenvolvida nas práticas de leitura. Ao se trabalhar com as estratégias de leitura que são a um só tempo cognitivas e metacognitivas, há a contribuição efetiva para a formação do leitor de maneira integral, pois oportuniza-se o contato com as formas mais profundas de diálogo entre autor-leitor-texto.

Se o objetivo fundamental do Currículo de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais e Finais, conforme dita o Currículo Paulista, é o de garantir a todos os estudantes a apropriação das diferentes práticas de linguagem integradas à vida social dentro e fora da escola, tal apropriação não ocorrerá fora da criação da necessidade humanizadora de ler e compreender o texto.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. São Paulo: Artmed, 2002.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e Ação no Magistério).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-EnsinoFundamental-ISBN.pdf>. Acesso em: 10/09/2024.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

AUTORES

Os autores dos artigos são membros de dois grupos de pesquisa envolvidos no PROEDUCA/FAPESP: **“Formação de Professores e as Relações entre as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário”** (PROLELI) e **“Processos de Leitura e Escrita - apropriação e objetivação”** (PROLEAO).

Adriana Jesuino Francisco

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/FCT - Presidente Prudente). Mestre em Educação pela mesma Universidade. Graduada em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/FCL - Assis), e graduação em Pedagogia. Membro do Grupo de Pesquisa PROLELI “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário”. Professora da rede municipal de Ensino da cidade de Assis/SP.

Aline Almeida

Graduada em Letras (UNEAL-AL) e em Pedagogia (Sumaré-SP), mestrado em Linguagem e Ensino (UFCG-PB) e doutorado em Letras (UNESP-Assis/SP). Desenvolve pesquisas em nível de pós-doutorado na área de Educação (UNESP-Presidente Prudente/SP). Trabalha como professora na Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL-SP). Principal objeto de estudo trata-se da Teoria do Efeito Estético e da Recepção voltada à literatura infantil e juvenil.

Cleunice Terezinha da Silva Ribeiro Tortorelli

Doutora em Educação pela UNESP - Campus de Marília - SP. É Mestre em Ensino na Educação Básica / CEPAE-UFG. Graduada em Letras Português e Inglês - UEG - Goiás - Unidade Cora Coralina. Atualmente, integra a equipe da coordenadoria pedagógica no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás - CEPMG Dionária Rocha, em Itumbiara-GO. Atua com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura, formação de professores, práticas pedagógicas, ensino de redação, leitura, mediação de leitura, formação do leitor e práticas leitoras, produção e revisão textual.

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Livre-Docente em Leitura e Escrita, com pós-doutorado em Literatura Infantil. Mestre e Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Campus de Marília (SP), onde integra o Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de Leitura e de escrita: apropriação e objetivação) e coordenadora responsável pelo CEPLLI (Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância).

Érica Cayres Rodrigues

Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal de Rondônia (IFRO – Campus Jaru). Doutoranda em Educação pela UNESP – Marília, na linha de Teoria e Práticas Pedagógicas, integra o CEPLLI PROLEAO e o GELLIC, participa do projeto AJURI, que promove o diálogo entre produções literárias e acadêmicas sobre culturas originárias. Sua pesquisa de doutorado centra-se na formação do leitor literário no Ensino Médio Técnico por meio das conversações com livros ilustrados.

Estela Aparecida Souza e Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Mestre em Educação com ênfase em leitura, práticas educativas, formação de professores e estudos referentes ao ensino e leitura de Literatura Infantil (2020-2022) e graduada em Licenciatura em Pedagogia (2016-2020) com Habilitação em Gestão Educacional pela mesma universidade.

Gabrielly Doná

Pedagoga formada pela FCT/UNESP de Presidente Prudente, com habilitação em Gestão Escolar. Possui especialização em Psicopedagogia e em O livro para a infância. É mestre em Educação pela FCT/UNESP, com pesquisa sobre literatura infantil, formação docente e temas fraturantes. Graduada em Letras pela Univesp. Atualmente, atua como professora na rede municipal de Araçatuba (SP).

Gisele De Assis Carvalho Cabral

Doutora (2025) e mestra (2021) em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília, sob orientação de Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. Graduada (2010) em Pedagogia pela mesma Universidade. É professora de Escola Municipal de Ensino Fundamental em Marília desde 2001 e integrante do Grupo de Pesquisa Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO) e do Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância (CEPLLI), ambos da UNESP-Marília.

Isabela Delli Colli Zocolaro Turino

Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Presidente Prudente, onde concluiu a graduação de Pedagogia em 2021 e o Mestrado em Educação em 2023. É membro do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” desde 2017.

Joyce Aparecida da Silva Linard

Mestra (2024) e Doutoranda (2025-) em Educação pela UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília/SP. Possui Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP (2018); Bacharel em Administração de Empresas pela Universidade de Marília - Unimar (2007), Psicopedagogia Institucional pela Universidade de Marília – Unimar (2021) e Pós Graduação “Lato Sensu” em Literatura Infantil pela Faculdade São Braz (2016). Integra o grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de Leitura e de escrita: apropriação e objetivação) e participa das atividades do CEPLLI (Centro de Estudos e Pesquisas em Leitura, Literatura e Infância).

Kilma Cristeane Ferreira Guedes

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/UFPB. Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPB. Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Professora Efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual da Paraíba, SEE/PB. Membro do Grupo de Pesquisa PROLELI, desde 2022.

Letícia Kondo

Graduada em Letras português/inglês pela Unesp Assis. Mestre e Doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Educação pela Unesp Marília. Professora de inglês para crianças do Ensino Fundamental anos iniciais junto à Prefeitura de Marília desde 2018. Membro do grupo de pesquisa PROLEAO “Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação”.

Maria Helena Ferrari

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FFC – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília. Professora do Instituto Federal de Rondônia. Mestre em Ciências da Educação. Especialista em Metodologia e Didática do Ensino Superior. Graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba/SP. Membro dos grupos de pesquisa GPel: Grupo de pesquisa em Linguagens e PROLEAO: Processos de Leitura e escrita- apropriação e objetivação.

Marivaldo Omena Batista

Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2012). É mestre em Linguagem e Ensino, na linha Literatura e Ensino, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, 2016) e doutor em Literatura, Teoria e Crítica pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2023). Realizou pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP).

Renata Junqueira de Souza

Livre-docente em Metodologia de Língua Portuguesa, doutora e mestra em Teoria da Literatura. Professora Sênior na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Presidente Prudente) no Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora geral do Projeto – “Estratégias de leitura e formação do professor paulista: para compreender o texto – propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental II” (PROEDUCA/FAPESP). É líder do grupo de pesquisa “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leitura, literatura e avaliação do texto literário” (PROLELI), e também bolsista de produtividade de pesquisa do CNPq.

Silvana Ferreira de Souza

Doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente – FCT-UNESP/SP. Graduada em Pedagogia e professora efetiva da rede Municipal de Educação de Dracena/SP e do Ensino Superior da Faculdades de Dracena/SP. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e as Práticas Educativas em Leitura, Literatura e Avaliação do Texto Literário – PROLELI.

Vania Kelen Belão Vagula

Doutora em Educação pela FCT/UNESP. É coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação do município de Presidente Prudente (SP), coordenando projetos da área de linguagens. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, avaliação, alfabetização, ensino da Língua Portuguesa, leitura e literatura infantil e juvenil. Dentre outras publicações, foi organizadora do livro *A Arte Narrativa na Infância: Práticas Para o Teatro da Leitura e a Contação de Histórias*.

Vânia Maria Castelo Barbosa

Doutoranda em Letras - PPGL/UFPB, na linha de pesquisa Leituras Literárias. Mestre em Letras - Literatura Brasileira - UFC (2008). Graduada em Letras - FECLESC - UECE (2003). Professora da Educação Básica - Quixadá – CE; professora temporária do Curso de Letras – Português da FECLESC – UECE. Membro do Grupo de Pesquisa PROLELI.

Yngrid Karolline Mendonça Costa

Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP de Marília / SP, atua como Professora Coordenadora na Escola de Ensino Fundamental na Prefeitura de Marília/SP. Suas pesquisas são voltadas para a área da leitura, literatura infantil e escrita. É fascinada pela Educação e apaixonada por sua família.

LEITORES CRÍTICOS

No projeto de pesquisa “Estratégias de leitura e formação do professor paulista: para compreender o texto – propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental II”, (PROEDUCA/FAPESP) tivemos o privilégio de ministrar aulas e aprender com 11 professores da rede estadual de Assis (SP). Estes mesmos professores nos deram a honra de, nos últimos meses da investigação, se tornarem nossos leitores críticos, corrigindo, orientando e palpitando sobre o livro que temos agora em mãos. A eles nosso mais eterno reconhecimento e nosso muito obrigada.

Angela Maria da Silva Dias

Ângela Modesto Guedes Ferreira

Bárbara Frasson dos Reis

Carla Fernanda Camara

Elisa dos Santos Prado

Jeceli Fazioni Sousa

Luís Fernando Campos d’Arcádia

Maria Teresa de Sousa Fiorio

Tatiane Machado Vasconcelos

Thais Oliveira Kalil Modesto

Wilza Regina Camargo Ribeiro

Este livro nasce da perspectiva freiriana de amorosidade, desde o fazer da pesquisa mais ampla (Estratégias de leitura e formação do professor paulista: para compreender o texto - propostas e experiências no contexto das escolas públicas do Ensino Fundamental II - PROEDUCA-FAPESP), ao produzir os materiais, ao elaborar e implementar oficinas de leitura para e com os professores da rede pública do estado de São Paulo, contribuindo para formação continuada em serviço. Buscamos práticas humanizadoras, por isso abraçamos a abordagem do ensino das estratégias de compreensão leitora como amorosidade em forma de resistência, justamente pela interdependência tecida no afeto da escuta e na abertura ao diálogo com o outro; no reconhecimento que o outro tem algo a dizer, e que sua fala, seu projeto de dizer é, igualmente, legítimo às possibilidades de compreensão.

ISBN 978-658265500-5



9 786582 655005