

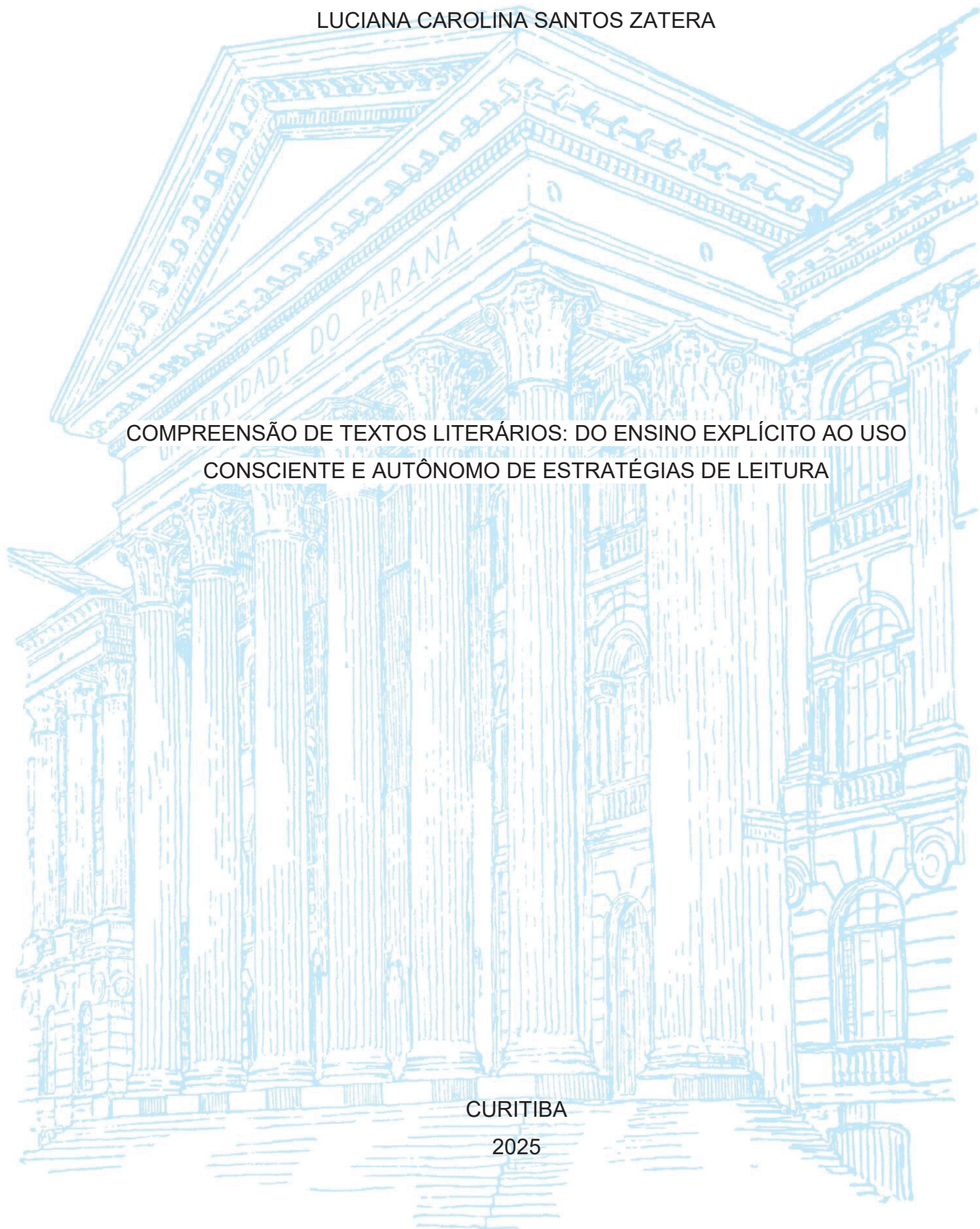
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANA CAROLINA SANTOS ZATERA

COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS: DO ENSINO EXPLÍCITO AO USO
CONSCIENTE E AUTÔNOMO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

CURITIBA

2025



LUCIANA CAROLINA SANTOS ZATERA

COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS: DO ENSINO EXPLÍCITO AO USO
CONSCIENTE E AUTÔNOMO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, no Setor de Educação, da
Universidade Federal do Paraná, como requisito
parcial à obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientadora: Prof^a Dra. Elisa Maria Dalla-Bona

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Zatera, Luciana Carolina Santos.

Compreensão de textos literários : do ensino explícito ao uso
consciente e autônomo de estratégias de leitura / Luciana Carolina Santos
Zatera – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Elisa Maria Dalla-Bona

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Compreensão na leitura. 3.
Educação – Livros e leituras. 4. Leitura – Conhecimentos e aprendizagem.
5. Leitura – Metodologia. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa
de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LUCIANA CAROLINA SANTOS ZATERA**, intitulada: *Compreensão de textos literários: do ensino explícito ao uso consciente e autônomo de estratégias de leitura*, sob orientação da Profa. Dra. **ELISA MARIA DALLA-BONA**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
08/04/2025 18:16:11.0
ELISA MARIA DALLA-BONA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
07/04/2025 15:22:55.0
RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE
MESQUITA FILHO)

Assinatura Eletrônica
23/04/2025 10:42:03.0
SANDRA REGINA KIRCHNER GUIMARÃES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
07/04/2025 18:26:46.0
RILDO JOSÉ COSSON MOTA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Aos meus filhos, João Felipe e Pedro Lucas. Amor que transborda e me faz
viver!

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos João Felipe e Pedro Lucas, por sempre compreenderem e apoiarem minhas escolhas; por exigirem de mim tão pouco, mas me oferecerem tanto amor. João Felipe, pelo amor silencioso, compassivo e generoso. Pedro Lucas, pelo amor declarado, genuíno e intenso.

Ao meu esposo Eder, por dividir comigo, há mais de duas décadas, sonhos, projetos, alegrias e dificuldades. Por trabalhar muito para que eu pudesse diminuir minha carga horária de aulas durante o doutoramento. Por ter orgulho de minhas conquistas e vibrar com minhas vitórias.

À minha mãe, Maria de Lourdes, pelo exemplo de persistência e fé. Pelas orações e pelo amor e cuidado com meus filhos. Quando passei no processo seletivo do doutorado, deu-me um quadro escrito: *Tudo vem no tempo certo*. Todos os dias em que me sentava para estudar e escrever a tese, essas palavras eram conforto para as incertezas, preocupações e cansaço. Olhava para esse quadro e pensava que ela o escolheu para dizer o quanto me ama e que tem orgulho de mim. Eu e ela estávamos certas!

Ao meu pai Idivaldo (*in memorian*), meu exemplo de vida! Ele se foi cedo demais, mas me ensinou o valor do saber, da leitura, do estudo. Num tempo sem celulares e internet, lembro-me dele sempre com jornais, revistas e livros na mão. Era gentil, bem-humorado, inteligente e amoroso. Seu abraço e suas palavras me fazem falta todos os dias. Ele se emocionaria e me chamaria de Dra. Nika...

Às minhas irmãs, Heloisa e Camila; ao meu sogro João Batista e à minha sogra Maria Sueli, pelo amor dedicado aos meus filhos. Tantas vezes cuidaram deles e seguraram a minha mão quando eu mais precisei. Dias sem escola para os meninos, aulas à noite, congressos... meus filhos sempre estiveram seguros e bem-cuidados com as tias, com a avó e com o avô. À minha nora Eduarda, filha que recebemos como presente; obrigada por amar meus meninos e cuidar deles.

Ao colégio campo de pesquisa, minha segunda casa, que acolheu a mim e a meus filhos há tantos anos. À Irmã diretora (*in memorian*), que sempre valorizou meu trabalho. Às diretoras do colégio, por permitirem que eu desenvolvesse a pesquisa de campo. Pelo acolhimento diário, pelo carinho, por seguirem com firmeza o carisma do colégio e por fazerem desse espaço o melhor lugar para trabalhar e (con)viver!

Às coordenadoras do Ensino Fundamental, pela amizade, pelo carinho, pelo profissionalismo. Por acreditarem em meu trabalho e me dizerem com frequência o quanto eu sou capaz.

A todas as professoras do colégio, companheiras diárias de tantas trocas e aprendizagens e de tantos afetos. Ao professor que divide turma comigo há alguns anos: pelo dia a dia com as crianças e pelo apoio durante a pesquisa. Sua amizade e seu bom-humor foram essenciais para a realização da pesquisa de campo.

Às crianças-leitoras, participantes desta pesquisa, e suas famílias que apoiaram o desenvolvimento deste trabalho. Participaram ativamente de todas as atividades, envolveram-se com as leituras e realizaram muitos registros, essenciais à pesquisa de campo. Sentirei saudades dessa comunidade de leitoras(leitores) que formamos.

A grandes amigas, companheiras de vida. Katia, responsável pelo caminho que minha vida profissional tomou. Rita, pelas deliciosas conversas sobre literatura e pelo abraço amoroso. Maria Cristina, por me ensinar que a educação formal é permeada pelo afeto e olhar cuidadoso. Tania, por me ensinar que as(os) estudantes são joias raras de cada uma das famílias e, por isso, merecem nosso respeito, amor e cuidado. Caroline, sua amizade e suas palavras de incentivo me fazem seguir. Gisele, por tantos anos de amizade e por ser inspiração como professora e pesquisadora. Pela parceria nos trabalhos e publicações, congressos e viagens. A vida é boa, minha amiga, e estaremos sempre juntas para celebrá-la!

À Universidade Federal do Paraná, que oferta educação pública de qualidade e proporciona o desenvolvimento da pesquisa e da ciência. Os recursos públicos empregados adequadamente possibilitaram meus quatro anos de estudo e pesquisa em prol da Educação. Retribuo esse investimento como professora e pedagoga, ensinando crianças a lerem a palavra e o mundo.

À minha orientadora, professora Dra. Elisa Dalla-Bona, por me receber no Programa de Pós-Graduação em Educação, acreditar em meu potencial e ser presença marcante nesses quatro anos de doutorado. As palavras de incentivo, os conselhos e os elogios me impulsionaram a perseverar e a chegar até aqui.

Aos membros da banca: professora Dra. Sandra Guimarães, professora Dra. Renata Junqueira de Souza e professor Dr. Rildo Cosson. Professora Sandra, pela leitura atenta e cuidadosa do relatório de qualificação e pelas valiosas contribuições, pelos textos e livros emprestados. Professora Renata, por me apresentar as

estratégias de leitura e, por isso, ser responsável pelo caminho que tracei para a minha pesquisa. As redes sociais facilitaram nossa aproximação, mas sua generosidade em compartilhar seu conhecimento foi decisiva para as escolhas que fiz. Suas contribuições na banca de qualificação foram relevantes para a minha pesquisa. Professor Rildo, a pandemia nos aproximou: nos cursos *on-line* vivenciei o letramento literário e aprendi que a(o) mediadora(mediador) espera pacientemente a interpretação feita pela(pelo) aluna(o), sem antecipar a sua própria leitura. Mais tarde, pessoalmente, nossas conversas produtivas e bem-humoradas me ajudaram a entender o letramento literário como um caminho possível para as práticas com a literatura na escola. Na banca de qualificação, suas palavras me conduziram aos ajustes necessários, mas, principalmente, a acreditar que todo o esforço valeu à pena e que este sonho seria possível!

“O tempo não tem ninho. Ele está sempre acordado e vigiando tudo [...]. O tempo troca a roupa do mundo. Ele muda a história, desvia águas [...], amadurece frutos [...], mistura fortaleza e doçura. Ele nos promete o dia seguinte. Esperar o amanhã faz o hoje ficar esperançoso”.

Bartolomeu Campos de Queirós, *Tempo de voo*.

RESUMO

Este trabalho tematiza as estratégias de compreensão leitora a partir da leitura de textos literários produzidos para a infância. Tem como objetivo avaliar se o ensino de estratégias de compreensão leitora em sala de aula, por meio de oficinas de leitura literária, nos anos iniciais do ensino fundamental, pode contribuir para o uso consciente e autônomo dessas estratégias por parte das(os) estudantes. O referencial teórico baseia-se nos estudos de Harvey e Goudvis (2017); Girotto e Souza (2010); Souza (2019); Solé (1998); Kato (1990), Kleiman (2002), Leffa (1996^a; 1996b); Smith (1989); Pressley (2002); Duke e Pearson (2002) Owocki (2003); Cosson (2019; 2020a; 2020b); Colomer (2007; 2017); Azevedo (2004); Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002); Bajour (2020); Marcuschi (2008), entre outras(os). De cunho essencialmente qualitativo, a pesquisa-ação foi adotada como opção metodológica para que a professora-pesquisadora colocasse em prática oficinas de leitura literária e de estratégias de compreensão em uma turma de quinto ano do ensino fundamental, em um colégio particular da cidade de Curitiba. As oficinas seguiram as etapas sugeridas por Harvey e Goudvis (2017); Girotto e Souza (2010) e Souza (2019): modelagem, prática guiada, prática colaborativa, prática independente e avaliação. Foram lidas quatro obras literárias produzidas para a infância durante a realização das oficinas. Os dados foram coletados a partir dos registros feitos pelas(pelos) estudantes nos gráficos organizadores, nos momentos das práticas guiadas, e em seus cadernos de literatura, durante a prática independente, a fim de avaliar se, a partir do ensino explícito das estratégias de leitura durante as oficinas de leitura literária, as(os) estudantes passaram a usar de modo consciente e autônomo essas estratégias e, conseqüentemente, aprimoraram a compreensão leitora e ampliaram o letramento literário. Os resultados apontaram que houve envolvimento positivo das(os) estudantes durante toda a aplicação da pesquisa de campo e que as aulas de literatura se constituíram como momentos singulares de leitura compartilhada e espaço livre e acolhedor para falar, ouvir, sentir, partilhar ideias e emoções. O comprometimento em realizar os registros acerca do que pensavam durante a leitura mereceu destaque, indicando o que Solé (1998) nomeia de atitude emocional, ou seja, disposição em se envolver nas tarefas de leitura. Logo, formou-se em sala de aula uma comunidade de leitores (Cosson, 2020a), pois as crianças-leitoras passaram por um processo de apropriação da literatura, tornando próprio o que era alheio. Por isso, a análise dos dados foi ampla e permitiu observar que elas passaram a fazer uso consciente e autônomo das estratégias, na leitura de textos literários, buscando a compreensão.

Palavras-chave: Estratégias de leitura; compreensão leitora; leitura literária; oficinas de leitura literária; letramento literário.

ABSTRACT

This study explores reading comprehension strategies through literary texts produced for children. It aims to assess whether teaching reading comprehension strategies in the classroom, through literary reading workshops in the early years of elementary school, it can contribute to students' conscious and autonomous use of these strategies. The theoretical framework is based on studies by Harvey and Goudvis (2017); Girotto and Souza (2010); Souza (2019); Solé (1998); Kato (1990); Kleiman (2002); Leffa (1996a; 1996b); Smith (1989); Pressley (2002); Duke and Pearson (2002); Owocki (2003); Cosson (2019; 2020a; 2020b); Colomer (2007; 2017); Azevedo (2004); Cerrillo, Larrañaga, and Yubero (2002); Bajour (2020), Marcuschi (2008) among others. Essentially qualitative in nature, the action research was adopted as a methodological approach, allowing the teacher-researcher to implement literary reading and comprehension strategy workshops in a fifth-grade class at a private school in Curitiba. The workshops followed the stages suggested by Harvey and Goudvis (2017); Girotto and Souza (2010), and Souza (2019): modeling, guided practice, collaborative practice, independent practice, and assessment. Four narratives written for children were read during the workshops. Data were collected from students' records in graphic organizers during guided practice sessions and in their literature notebooks during independent practice, to evaluate whether explicit teaching of reading strategies in the literary reading workshops led students to consciously and autonomously use these strategies, thereby improving reading comprehension and expanding literary literacy. The results indicated a positive engagement of students throughout the field research, and the literature classes became unique moments of shared reading and a free and welcoming space for speaking, listening, feeling, and sharing ideas and emotions. The commitment to recording their thoughts during reading was noteworthy, aligning with what Solé (1998) calls an emotional attitude, that is, a willingness to engage in reading tasks. As a result, a community of readers (Cosson, 2020a) was formed in the classroom, as young readers went through a process of literary appropriation, making what was once foreign their own. Thus, the data analysis was comprehensive and revealed that students began to use reading strategies consciously and autonomously when reading literary texts, striving for comprehension.

Keywords: Reading strategies; reading comprehension; literary reading; literary reading workshops; literary literacy.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	20
QUADRO 2 - PASSO A PASSO DO PLANO DE AÇÃO: OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA.....	26
QUADRO 3 - REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	34
QUADRO 4 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: CONHECIMENTO PRÉVIO (PRÁTICA GUIADA)	73
QUADRO 5 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: CONEXÕES (PRÁTICA GUIADA)	79
QUADRO 6 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: VISUALIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA).....	84
QUADRO 7 - REVISÃO DAS ESTRATÉGIAS: CONHECIMENTO PRÉVIO, CONEXÕES E VISUALIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA)	92
QUADRO 8 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: PERGUNTAS AO TEXTO (PRÁTICA GUIADA).....	99
QUADRO 9 - ESTRATÉGIA DA INFERÊNCIA (MODELAGEM).....	104
QUADRO 10 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA I (PRÁTICA GUIADA).....	105
QUADRO 11 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA II (PRÁTICA GUIADA).....	106
QUADRO 12 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA III (PRÁTICA GUIADA).....	108
QUADRO 13 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA IV (PRÁTICA GUIADA).....	111
QUADRO 14 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA V (PRÁTICA GUIADA).....	113
QUADRO 15 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: QUARTA CAPA (PRÁTICA INDEPENDENTE).....	117
QUADRO 16 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: CAPÍTULO UM (PRÁTICA INDEPENDENTE).....	122
QUADRO 17 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: CAPÍTULOS DE DOIS A QUATRO (PRÁTICA INDEPENDENTE)	125

QUADRO 18 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: CAPÍTULOS OITO E NOVE (PRÁTICA INDEPENDENTE)	131
QUADRO 19 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: CAPÍTULOS DEZESSETE, DEZOITO E DEZENOVE (PRÁTICA INDEPENDENTE)	139
QUADRO 20 - USO DAS ESTRATÉGIAS (CONEXÕES, VISUALIZAÇÃO, PERGUNTAS AO TEXTO E INFERÊNCIAS) DURANTE A PRÁTICA INDEPENDENTE	148
QUADRO 21 - O JACARÉ DO PASSEIO PÚBLICO: SUMARIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA)	153
QUADRO 22 - O JACARÉ DO PASSEIO PÚBLICO: PASSO A PASSO PARA A SUMARIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA).....	154
QUADRO 23 - BICICLETAS: SUMARIZAÇÃO (PRÁTICA INDEPENDENTE).....	156
QUADRO 24 - O JACARÉ DO PASSEIO PÚBLICO: SÍNTESE (MODELAGEM) ...	163
QUADRO 25 - VENDE-SE: PASSO A PASSO PARA A SÍNTESE (PRÁTICA GUIADA)	164
QUADRO 26 - A EXPLICAÇÃO: SÍNTESE (PRÁTICA INDEPENDENTE)	165
QUADRO 27 - USO DAS ESTRATÉGIAS (SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE) DURANTE AS OFICINAS.....	176

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - INFERÊNCIA.....	51
FIGURA 2 - HISTÓRIAS DE WILLY (CAPA DA OBRA): CONHECIMENTO PRÉVIO (MODELAGEM).....	70
FIGURA 3 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE (CAPA DA OBRA): CONHECIMENTO PRÉVIO (PRÁTICA GUIADA).....	72
FIGURA 4 - HISTÓRIAS DE WILLY: CONEXÕES (MODELAGEM).....	76
FIGURA 5 - CONEXÃO TEXTO-TEXTO (MODELAGEM)	77
FIGURA 6 - HISTÓRIAS DE WILLY: CONEXÕES (PRÁTICA GUIADA)	78
FIGURA 7 - HISTÓRIAS DE WILLY: VISUALIZAÇÃO (MODELAGEM)	83
FIGURA 8 - HISTÓRIAS DE WILLY: VISUALIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA)	91
FIGURA 9 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (CAPA): PERGUNTAS AO TEXTO (MODELAGEM).....	96
FIGURA 10 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (FOLHA DE ROSTO): PERGUNTAS AO TEXTO (MODELAGEM)	97
FIGURA 11 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (PÁGINA DUPLA – FICHA CATALOGRÁFICA E INÍCIO DA NARRATIVA VERBAL): PERGUNTAS AO TEXTO (PRÁTICA GUIADA).....	98
FIGURA 12 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (TERCEIRA E QUARTA PÁGINAS): PERGUNTAS AO TEXTO (PRÁTICA GUIADA)	98
FIGURA 13 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (QUINTA PÁGINA): INFERÊNCIA (MODELAGEM).....	103
FIGURA 14 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (SEXTA PÁGINA): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA).....	104
FIGURA 15 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE: RINOCERONTE E DETALHE DAS FLORES.....	108
FIGURA 16 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (DÉCIMA SEGUNDA PÁGINA): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA)	110
FIGURA 17 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (QUINTA PÁGINA DUPLA): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA)	112

FIGURA 18 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (SEQUÊNCIA DE CENAS QUE MOSTRAM O CUIDADO DOS ANIMAIS COM MCGEE): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA)	113
FIGURA 19 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (ÚLTIMA PÁGINA E QUARTA CAPA): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA)	114
FIGURA 20 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: QUARTA CAPA.....	116
FIGURA 21 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: ILUSTRAÇÃO AO LADO DA FOLHA DE ROSTO E ILUSTRAÇÃO QUE ABRE O CAPÍTULO UM.....	119
FIGURA 22 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: ILUSTRAÇÃO QUE ABRE O CAPÍTULO DEZENOVE	141

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	15
2	CAMINHOS TRAÇADOS OU PARA JUSTIFICAR ALGUMAS ESCOLHAS ..	19
2.1	A PESQUISA-AÇÃO.....	21
3	REVISÃO SISTEMÁTICA	36
4	LER É PENSAR; LER É COMPREENDER	43
4.1	ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA	47
4.2	OFICINAS DE LEITURA: ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS	57
5	ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	60
6	CAMINHOS PERCORRIDOS OU COMO ACONTECERAM AS OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA	67
6.1	<i>HISTÓRIAS DE WILLY: CONHECIMENTO PRÉVIO, CONEXÕES E VISUALIZAÇÃO.....</i>	<i>68</i>
6.2	<i>UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE: PERGUNTAS AO TEXTO E INFERÊNCIAS.....</i>	<i>95</i>
6.3	<i>A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: LEITURA COMPARTILHADA, PRÁTICA INDEPENDENTE E OS REGISTROS DAS CRIANÇAS-LEITORAS</i>	<i>115</i>
6.4	<i>DANDO NÓ EM PINGO D'ÁGUA: SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE</i>	<i>150</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
	REFERÊNCIAS.....	183
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	190
	APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	193
	APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO	195
	APÊNDICE 4 – GRÁFICO ORGANIZADOR – CONHECIMENTO PRÉVIO	197
	APÊNDICE 5 – GRÁFICO ORGANIZADOR – CONEXÕES	198
	APÊNDICE 6 – GRÁFICO ORGANIZADOR – VISUALIZAÇÃO.....	199
	APÊNDICE 7 – GRÁFICO ORGANIZADOR – RETOMADA DAS TRÊS ESTRATÉGIAS TRABALHADAS	200
	APÊNDICE 8 – GRÁFICO ORGANIZADOR – PERGUNTAS AO TEXTO...	201

APÊNDICE 9 – GRÁFICO ORGANIZADOR – INFERÊNCIAS	202
APÊNDICE 10 – GRÁFICO ORGANIZADOR – SUMARIZAÇÃO.....	203
APÊNDICE 11 – GRÁFICO ORGANIZADOR – SÍNTESE	204

1 APRESENTAÇÃO

Ser obediente demandava muito sacrifício. Não por natureza, mas por conveniência eu crescia obedecendo. Cumpria, de maneira exemplar, todos os deveres de filho, de aluno, de colega, sem acrescentar resmungos. Comia com boca fechada até quebra-queixo ou puxa-puxa; dormia cedo mesmo sem sono, não escutava conversas de adultos, escrevia com letra bonita; carregava simpatia no pescoço sem reclamar, não perguntava como carregar água na peneira, não jogava conversa fora. [...]

A única coisa que tinha com fartura lá em casa era a falta. E por muito faltar, tudo se inventava para tapear o vazio. Imaginavam-se carinhos, fantasiava-se o futuro, inventavam-se surpresas, cismava-se com mares, chegadas, fortunas. E até a boca da noite era uma ameaça.

Bartolomeu Campos de Queirós

Foi Bartolomeu Campos de Queirós quem primeiro me fez sentir o que eu gostaria que todas as crianças e jovens sentissem ao ler uma obra literária. Sua prosa poética, *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, foi para mim como um rito de passagem. Ali, com uns doze ou treze, entendi como a palavra poética poderia me salvar. Dúvidas comuns à idade, traumas, dores e uma certa rebeldia revelaram-se de modo mais consciente a mim, uma menina pobre e cheia de sonhos. Terminei a leitura de modo diferente de como a iniciei. Obviamente, sem compreensão e dimensão dessa transformação. Pensei sobre essa leitura por muito tempo. Doe por muito tempo. O processo de (re)conhecimento da realidade, proporcionado pela leitura da obra, fez com que eu reorganizasse o que eu pensava sobre o mundo. Mais tarde, muito provavelmente, dela esqueci, porque assim é a vida. Era somente o início de tantas outras leituras literárias que me acompanhariam e outros tantos processos de catarse que viveria: o reconhecimento de mim mesma como alguém que há pouco não era. Personagens outras ofereceriam a mim suas identidades.

Muitos anos mais tarde, já como professora e estudiosa de literatura para as infâncias, li outra obra de Bartolomeu, intitulada *Indez*. A linguagem e o estilo do autor me fizeram lembrar de toda aquela experiência literária vivida e entender mais claramente o porquê de minhas escolhas profissionais e acadêmicas. A partir daquela experiência, não haveria outro caminho senão as letras, as linguagens, a literatura, a educação. E, sobretudo, entender que passei por um processo de formação de leitura – na escola e em casa – para reconhecer que, por meio da leitura literária, eu poderia compreender a mim mesma, o outro e o mundo.

Os livros sempre foram caros. Então, na minha casa – quando criança – havia poucos livros literários destinados à infância. Entretanto, havia muito material escrito que se dava a ler: fotocópias de textos, livros didáticos, apostilas de cursinho, revistas,

jornais. Muitos deles advindos de doações ou comprados usados, porque meu pai era um leitor voraz. Minha mãe tinha alguns discos de vinil e a arte também a mim foi apresentada por meio das canções de Chico Buarque, Paulinho da Viola e Zé Ramalho. Muito pequena, lembro-me de ter encontrado uma apostila de cursinho pré-vestibular com poemas de Drummond e Bandeira. Li e reli até decorar *Poema de sete faces* e *Desencanto*. A linguagem poética falava comigo diretamente. Fiquei anos sem saber o que significava ser *gauche* na vida; apenas sabia que eu também queria ser. Declamava esses poemas durante o banho; criava melodias para eles. Também não largava um pequeno livro com a história do *Soldadinho de Chumbo* e outro com a história do *Barba Azul*. Esses dois contos maravilhosos alimentaram minha fantasia por muito tempo. Da escola pública onde estudei, lembro a grande biblioteca, com muitos livros, mas a memória teima em se voltar às pesquisas em enciclopédias, para cumprimento de trabalhos escolares. Mesmo assim, se eu fechar os olhos, ouvirei a professora da segunda série lendo *Maria vai com as outras* (Sylvia Orthof), *Lucia já vou indo* (Maria Heloisa Penteado) e *Marcelo, marmelo, martelo* (Ruth Rocha). De alguma forma ou de outra, fui tocada pela arte literária e essa paixão seguiu comigo até eu escolher o Magistério, no ensino médio, e, mais tarde, o curso de Letras para minha primeira formação. Foi então que descobri como era *vasto o mundo*.

Todavia, o interesse pelo ensino da literatura conhecida como infantil ou infantojuvenil se intensificou alguns anos antes do ingresso no doutorado, quando ministrava a disciplina de Literatura Infantil para cursos de Pedagogia e cursava minha segunda graduação em Pedagogia. Passei a pesquisar mais sobre a área, escrever artigos e apresentar trabalhos em congressos. Deparei-me com alguns textos teóricos escritos pela professora Renata Junqueira de Souza e outros pelo professor Rildo Cosson. Durante a pandemia de covid-19, participei de alguns cursos *on-line*, que tratavam de letramento literário e de estratégias de compreensão leitora.

O contato com esses estudos proporcionou diversas reflexões sobre a minha prática pedagógica, como professora dos anos iniciais do ensino fundamental há mais de vinte anos. A literatura já era trabalhada por mim em sala de aula. Eu escolhia alguns livros da biblioteca para leitura coletiva com minhas(meus) estudantes. Elas(eles) frequentavam semanalmente a biblioteca da escola e levavam livros para casa. Seleccionava também, anualmente, uma obra para que as famílias a adquirissem e as crianças lessem em casa, durante o recesso do mês de julho. Depois, preparava atividades sobre a obra lida e as(os) estudantes as realizavam. Contudo, eu não tinha

clareza sobre o que eu desejava que elas(eles) aprendessem. Eu não via, nessa prática, uma intenção explícita em formar leitoras(es) literários. Não havia um projeto de letramento literário.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação se deu no ano de 2021, ainda durante a pandemia, e à medida que eu lia, pesquisava e estudava, conversava com a supervisora dos anos iniciais do colégio privado onde trabalho – profissional formada em Letras, muito comprometida e estudiosa. Ela propôs, então, que organizássemos um currículo específico de Literatura, que foi sendo construído aos poucos, por mim e por ela. Também foi proposto que as professoras do segundo ao quinto ano passassem a escolher três livros literários para trabalhar em sala, um por trimestre, e que as famílias adquirissem as obras. Esse movimento atingiu todas as professoras e a literatura passou a ocupar um espaço maior em suas práticas. A pedido da coordenação, ministrei algumas oficinas sobre as estratégias de leitura com as professoras, em 2023, no mesmo ano em que realizei a pesquisa-ação com minha turma de quinto ano.

Esta tese relata a minha trajetória como professora-pesquisadora que, diante de uma classe de estudantes que frequentavam o quinto ano do ensino fundamental, desenvolveu oficinas de leitura literária e ensinou-as(os) a fazer uso de estratégias de leitura para que avançassem em sua compreensão leitora.

Por isso, inicio a escrita da tese pelos caminhos traçados ou pelo percurso metodológico, para situar a(o) leitora(leitor) quanto às escolhas referentes à pesquisa, pautadas no passo a passo da pesquisa-ação, que me ajudaram a definir tema, problema, objetivos, hipótese e referencial teórico deste estudo. Apresento também as decisões relacionadas à pesquisa de campo: quem foram as(os) participantes; quais obras literárias foram selecionadas (motivações e breve resumo de cada uma); a ordem de aplicação das oficinas de estratégias de compreensão leitora, quando e como aconteceram. É possível que alguns termos, como *leitura compartilhada*, *estratégias de compreensão* e *oficinas de leitura* careçam de explicação mais detalhada, que será realizada mais adiante, na revisão teórica e na análise dos dados.

No terceiro capítulo, apresento uma revisão sistemática do conhecimento sobre as estratégias de compreensão leitora, a partir da qual busquei o referencial teórico para este estudo. No quarto capítulo, abordo as estratégias de compreensão e as oficinas de leitura. No quinto, trato do ensino de literatura e do letramento literário.

No sexto capítulo, relato os caminhos percorridos por mim e pelas crianças-leitoras, participantes desta pesquisa, apresentando e analisando os dados coletados em campo. Por fim, no sétimo capítulo, as considerações finais são expostas.

2 CAMINHOS TRAÇADOS OU PARA JUSTIFICAR ALGUMAS ESCOLHAS

A pesquisa aconteceu nas dependências de um colégio da rede privada da cidade de Curitiba, no estado do Paraná, durante o ano letivo de 2023. O colégio é confessional e filantrópico. Atende a crianças e adolescentes advindas(os) de classes abastadas, mas também estudantes bolsistas. Conta com a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em 2023, totalizavam 699 estudantes. As turmas dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) eram compostas por 238 estudantes e contavam com 18 professoras e um professor. No período matutino, havia seis turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e, no período vespertino, sete turmas dos anos iniciais. A equipe gestora era composta pela diretora, vice-diretora e pelas coordenadoras pedagógicas. No ensino fundamental anos iniciais, havia duas coordenadoras pedagógicas, uma para cada turno. Além de uma supervisora responsável por orientar as professoras e revisar os materiais utilizados em sala de aula.

No ensino fundamental anos iniciais, havia sete salas de aula. Também uma sala de professores, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de arte, uma sala de música, uma sala de Francês, um laboratório de ciências, quatro banheiros femininos, compartilhados com as(os) funcionários, e dois masculinos, uma secretaria, uma sala de direção, uma sala da coordenação e uma sala de Educação Física. O espaço externo constitui-se por uma quadra coberta e uma aberta, um parquinho e diferentes espaços abertos para recreação, com árvores, plantas e flores.

O público-alvo da pesquisa, inicialmente, foram as(os) 20 estudantes que frequentavam, em 2023, o 5º ano A (período matutino) do colégio. Eram 12 meninos e 8 meninas que tinham entre 9 e 11 anos de idade. Contudo, durante o ano letivo, mas ainda no início da pesquisa, dois meninos deixaram de frequentar essa turma: um deles foi remanejado para o período vespertino, na mesma sede, e o outro foi transferido para outra sede do colégio, localizado em outro bairro de Curitiba. Sendo assim, 18 estudantes participaram integralmente da pesquisa, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 1 - PARTICIPANTES DA PESQUISA

Número de participantes	Letra inicial do nome	Pseudônimo ¹	Gênero	Idade no início da pesquisa
01	A	Totoro	feminino	10 anos
02	A	Yudi	masculino	10 anos
03	B	Sakura	feminino	9 anos
04	B	Pan ²	masculino	11 anos
05	D	Deku	feminino	10 anos
06	E	Ronaldo	masculino	9 anos
07	G	Peter	masculino	10 anos
08	G	Eleonor	feminino	10 anos
09	G	Zoro	masculino	11 anos
10	I	Ariel	feminino	10 anos
11	J	Gojo	masculino	10 anos
12	J	Britney	feminino	10 anos
13	K	Asta	masculino	9 anos
14	L	Eddie	masculino	10 anos
15	M	Carlyly	feminino	10 anos
16	N	Luffy	masculino	9 anos
17	P	Godzilla	masculino	9 anos
18	Y	Ace	masculino	9 anos

Fonte: A autora (2024).

Com o retorno total das(os) estudantes às aulas presenciais, no ano de 2022 – após o período da pandemia de covid-19 –, a coordenação/supervisão pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental decidiu investir em projetos de leitura literária, de modo a garantir um espaço especial reservado à literatura. Algumas ações foram implementadas, como o trabalho com um livro literário por trimestre (comprado pelas famílias), e a ampliação do acervo da biblioteca infantil. Além disso, foi decidido – a partir de reuniões e formações com as professoras(professores) – produzir um currículo específico de literatura. O principal objetivo desse currículo foi favorecer a implementação de ações consistentes de letramento literário nos anos iniciais do

¹ A identidade das crianças foi preservada. Os nomes utilizados são pseudônimos escolhidos por elas. Pedi para que os definissem com base em personagens de livros literários (exceto aqueles lidos durante a pesquisa-ação), filmes ou séries. A maioria delas escolheu nomes de personagens de mangás ou animes; outras optaram por nomes de personagens de contos infantis, como Ariel (*A pequena sereia*), Peter e Pan (*Peter Pan*). E. Ronaldo não conseguiu escolher um pseudônimo para si mesmo; então, por ser um menino apaixonado por futebol, sugeri Ronaldo – nome de dois conhecidos jogadores brasileiros e de um jogador português. A fim de garantir a ordem alfabética e facilitar a visualização dos quadros presentes nesta tese, conservei a letra inicial do nome de cada criança e, na sequência, acrescentei o pseudônimo correspondente.

² B. Pan era um menino que participava do programa educacional de inclusão do colégio e das aulas junto com a turma, mas realizava atividades curriculares adaptadas. Estava alfabetizado, porém, as atividades de Língua Portuguesa planejadas para ele possuíam nível de primeiro/segundo anos, com textos curtos e enunciados com linguagem objetiva. Para as aulas de literatura, considerei pertinente não adaptar as atividades, pois, durante a leitura compartilhada, oportunistei a todas(os) diversos momentos para a expressão das ideias, leitura dos registros, dúvidas e comentários acerca dos textos lidos.

ensino fundamental, de modo sistemático³ e sistematizado, como sugere Ceccantini (2009).

Eu, como pesquisadora, em meu próprio campo de atuação, realizei uma pesquisa-ação com a turma de 5º ano do ensino fundamental do período matutino, a partir de práticas de leitura literária compartilhada, por meio de oficinas de estratégias de compreensão leitora⁴ e análise do avanço das(os) estudantes em relação ao uso consciente e autônomo dessas estratégias. Entendo *práticas de leitura compartilhada* aquelas que promovem a interação, ou seja, que exigem a leitura e a discussão de textos literários junto das(os) estudantes e que não tenham apenas como objetivo a exploração dos textos, mas, acima de tudo, como propõe Cosson (2020b, p. 116), que se apresentem como modos de “[...] envolver o leitor com o texto e, por meio desse envolvimento, promover a construção literária de sentidos, isto é, o letramento literário”⁵.

A pesquisa-ação abrange planejamento, ação e encontro dos fatos sobre os resultados da ação, mas esse processo é cíclico, pois é necessário que, a partir dos resultados, retome-se o planejamento e iniciem-se novas fases da pesquisa (Toledo; Jacobi, 2013). Essa metodologia foi relevante e adequada ao que se pretendeu, porque os sujeitos envolvidos (pesquisadora e pesquisadas(os)), ao participarem da busca por soluções para a problemática em questão, além de se beneficiarem com o resultado da pesquisa, foram favorecidos durante o desenvolvimento da ação.

2.1 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, pois essa abordagem, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 8), “[...] encontra uma legítima [...] preocupação com os problemas do ensino, pois é aí que situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso país”. Leitura e estratégias de compreensão leitora a partir de livros literários produzidos para a

³ Como o currículo de literatura ainda era incipiente, as propostas baseadas no letramento literário estavam sendo colocadas em prática gradativamente. O trabalho com as estratégias de leitura foi uma novidade, realizado pela primeira vez com a aplicação da minha pesquisa.

⁴ As estratégias de leitura e as oficinas serão explicitadas no capítulo 4, seção 4.1.

⁵ O termo “práticas de leitura compartilhada” será retomado no capítulo 5, a fim de informar que Cosson (2020b) as divide em três tipos de atividades: *participação*, *comentário* e *análise* e que as estratégias de leitura fazem parte da prática de leitura compartilhada denominada *participação*.

infância constituem-se como temas relevantes para pesquisas qualitativas em educação.

Para o encaminhamento dessa pesquisa, a concepção dialética como postura teórica teve grande valor, porque a ação docente é, sobretudo, uma prática social que visa à transformação da sociedade. Ademais, o conhecimento está em constante transformação; por isso, as práticas não são absolutamente válidas e inquestionáveis, porque são sempre revistas, refletidas, transformadas e negadas, por fazerem parte de um processo de evolução, conforme afirma Triviños (1987, p. 72):

O novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, mas o novo possui muitos elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo e que, de acordo com as circunstâncias onde se desenvolverá o novo, continuam existindo neste. Este traço das relações entre o novo e o velho é peculiar aos fenômenos que apresentam os organismos vivos e os fenômenos sociais.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa – avaliar se o ensino de estratégias de compreensão leitora em sala de aula, por meio de oficinas de leitura literária, nos anos iniciais do ensino fundamental, pode contribuir para o uso consciente e autônomo dessas estratégias por parte das(os) estudantes –, a pesquisa-ação foi de grande utilidade, visto ser

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 2011, p. 20).

Além disso, por meio dela, é possível investigar problemas educacionais “[...] voltados para a tomada de consciência e para a produção de conhecimentos considerados relevantes não apenas para o grupo investigado” (Toledo; Jacobi, 2013, p. 158).

Considerando a pesquisa-ação como uma opção metodológica viável, como professora e pesquisadora, percebi a necessidade de colocar em prática um trabalho sistemático de leitura compartilhada a partir da leitura de obras literárias produzidas para a infância, a fim de ampliar e aprimorar o letramento literário das(os) estudantes. A princípio, ao escolher a pesquisa-ação como método de pesquisa, pensei que, a partir dela, poderia buscar respostas para um problema prático. A literatura já era trabalhada nas classes dos anos iniciais, inclusive por mim, há alguns anos, no colégio onde a pesquisa foi desenvolvida. Percebia que, a cada ano, o interesse pela escolha

de obras por parte da coordenação e pelas professoras aumentava. A biblioteca ganhava mais exemplares, à medida que as professoras pediam livros para trabalharem em sala. Também passamos a solicitar às famílias que adquirissem três livros literários por ano (um por trimestre) para o trabalho em sala. Contudo, o que faltava, na minha opinião, era a organização sistematizada de práticas que promovessem o letramento literário. Algumas professoras solicitavam leitura silenciosa de toda a obra e depois as crianças resolviam atividades escritas. Outras faziam a leitura do livro com a turma, durante várias aulas e seguiam com a proposta escrita. Eu procurava ler de modo compartilhado e fazia paradas para conversar sobre a leitura, mas não planejava anteriormente o que eu desejava com aquela atividade. Na sequência, também organizava atividades de compreensão escrita, acerca da obra lida. No entanto, ao realizar leituras sobre o ensino e a aprendizagem da literatura na escola e estudar para as disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação, pensei ser possível escolher, dentre tantas outras possibilidades, um caminho concreto para a ampliação do letramento literário das(dos) estudantes: oficinas de estratégias de compreensão leitora, a partir da leitura compartilhada de textos literários.

A pesquisa-ação, portanto, me ajudaria a resolver esse problema prático: a implementação das oficinas de compreensão leitora com o intuito de ampliar o letramento literário das crianças. Todavia, com base em Thiollent (2011), ampliei a minha visão metodológica, ao notar que a pesquisa-ação também poderia vislumbrar a produção de conhecimento que não fosse útil apenas para o grupo envolvido na pesquisa. Segundo o autor, a pesquisa-ação pode ser voltada à produção do conhecimento, “[...] a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas [...] educacionais [...]” (Thiollent, 2011, p. 25). E ainda:

Consideramos que a pesquisa-ação não é constituída apenas pela ação e pela participação. Com ela é necessário produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas [...].

Além disso, podemos considerar que, internamente ao processo de pesquisa-ação, encontramos qualidades que não estão presentes nos processos convencionais. [...] Quando as pessoas estão fazendo alguma coisa relacionada com a solução de um problema seu, há condição de estudar esse problema num nível mais profundo e realista do que no nível opinativo ou representativo [...]. (Thiollent, 2011, p. 28-30).

Desse modo, apesar de a pesquisa-ação ser muito flexível e não seguir necessariamente uma série de fases rigidamente ordenadas, considerei pertinente realizar um planejamento das etapas sugeridas por Thiollent (2011) – **fase exploratória, tema de pesquisa, colocação dos problemas, lugar da teoria, hipóteses, campo de observação, plano de ação e divulgação externa** –, fazendo adaptações necessárias à minha realidade e ao campo de pesquisa educacional, particularmente à sala de aula onde atuei no ano de 2023.

O convite para que as(os) estudantes do 5º ano participassem da pesquisa foi feito por mim, no início do ano letivo de 2023, durante a reunião de pais, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética Ciências Humanas e Sociais (CHS) da UFPR. O projeto foi apresentado aos pais e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1, p. 190), que foi assinado por todos os responsáveis pelas crianças participantes da pesquisa.

Utilizando linguagem adequada à faixa etária das(os) estudantes e de modo dialógico, na primeira semana de aula, em fevereiro de 2023, foi apresentada a pesquisa a elas(eles): os objetivos, a metodologia, o cronograma, as atividades planejadas, a forma de divulgação e a importância de projetos como este para a área da educação. As(os) estudantes tiveram garantida a sua participação livre, sem prejuízo para aquelas(aqueles) que, porventura, não quisessem participar. Ficou explicitado que as atividades do projeto ocorreriam durante horário de aula, no próprio colégio, e estavam previstas no currículo do ensino fundamental. Por fim, foram expostas as garantias e esclarecidos os riscos e os benefícios da pesquisa. Nesse mesmo momento, foi entregue o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2, p. 193) a elas(eles). A leitura foi feita coletivamente, sempre dando oportunidade para esclarecimentos. Todas as crianças assinaram esse termo e se mostraram muito motivadas a colaborar com os meus estudos.

Na **fase exploratória**, para descobrir as expectativas das(os) participantes, no dia 8 de março de 2023, apliquei um questionário semiaberto (Apêndice 3, p. 195) sobre os gostos e as preferências das(os) estudantes. As respostas dadas às questões foram muito importantes para eu conhecer os comportamentos leitores da turma, se gostavam dos livros emprestados na biblioteca, se tinham o hábito de ler em casa, quais os gêneros literários preferidos e, sobretudo, escolher os livros literários a serem lidos durante as oficinas de estratégias de compreensão leitora.

A partir disso, pude definir meu **tema de pesquisa** com mais precisão: estratégias de compreensão a partir da leitura de textos literários para a infância. Desse tema, surgiram alguns **problemas**: como ensinar as estratégias de leitura a crianças que frequentam o quinto ano do ensino fundamental, por meio da leitura literária? Uma vez aprendidas, elas passarão a fazer uso das estratégias de modo consciente em leituras mais autônomas? O uso autônomo dessas estratégias contribuirá para ampliar o letramento literário e aprimorar a sua compreensão acerca dos textos literários?

Então, foi necessário articular esses problemas práticos com um quadro de referência teórica, ou como denomina Thiollent (2011), o **lugar da teoria**, que contemplasse os seguintes temas: estratégias de compreensão leitora, letramento literário e ensino de literatura. Para isso, realizei uma revisão sistemática com o intuito de conhecer as pesquisas brasileiras recentes acerca do meu objeto de estudo: as estratégias de leitura. Logo, pude elaborar minha **hipótese** de pesquisa: a partir do ensino explícito de estratégias de leitura durante as oficinas de leitura literária, é possível que as crianças usem de modo consciente e autônomo essas estratégias e, conseqüentemente, aprimorem a compreensão leitora e ampliem o letramento literário.

Para a **pesquisa de campo**, o grupo de crianças foi escolhido intencionalmente, pois eram minhas(meus) estudantes no ano letivo de 2023 e, como professora regente de turma, responsável pelo componente curricular Língua Portuguesa, haveria tempo e disponibilidade para coletar dados suficientes e robustos que me ajudassem a atingir o **objetivo** da pesquisa: **avaliar se o ensino de estratégias de compreensão leitora em sala de aula, por meio de oficinas de leitura literária, no quinto ano do ensino fundamental, pode contribuir para o uso consciente e autônomo dessas estratégias por parte das(os) estudantes.**

Defini, portanto, o **plano de ação** para a pesquisa de campo e a coleta de dados, que se constituiu nos passos abaixo e, posteriormente, resumidos no quadro a seguir:

a) Oficinas de estratégia de compreensão leitora (modelagem e prática guiada): escolha de dois livros literários para o ensino explícito das estratégias do conhecimento prévio, conexões, visualização, perguntas ao texto e inferências; elaboração e aplicação de instrumentos (gráficos organizadores), a fim de auxiliar as

crianças a praticarem as estratégias aprendidas durante as oficinas, especificamente na etapa denominada “prática guiada”.

b) Oficinas de estratégia de compreensão leitora (prática independente): escolha de um outro livro literário para a leitura compartilhada durante a etapa da oficina denominada “prática independente”; leitura compartilhada da obra escolhida; uso autônomo das estratégias aprendidas; registros realizados no caderno de literatura das crianças.

c) Oficinas de estratégia de compreensão leitora (modelagem, prática guiada e prática independente): escolha de um outro livro literário para o ensino explícito das estratégias da sumarização e da síntese; elaboração e aplicação de instrumentos (gráficos organizadores), a fim de auxiliar as crianças a praticarem as estratégias aprendidas durante as oficinas, especificamente na etapa denominada “prática guiada” e, depois, durante a “prática independente”.

QUADRO 2 - PASSO A PASSO DO PLANO DE AÇÃO: OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Estratégias de compreensão leitora	Etapas das oficinas	Obras literárias escolhidas	Como as obras foram apresentadas às crianças
Conhecimento prévio Conexões Visualização	Modelagem Prática guiada	<i>Histórias de Willy</i> (escrita e ilustrada por Anthony Browne)	Digitalizada, projetada no telão da sala de aula.
Inferências Perguntas ao texto	Modelagem Prática guiada	<i>Um dia na vida de Amos McGee</i> (escrita por Philip C. Stead e ilustrada por Erin E. Stead)	Digitalizada, projetada no telão da sala de aula.
Conhecimento prévio Conexões Visualização Inferências Perguntas ao texto	Prática independente	<i>A extraordinária jornada de Edward Tulane</i> (escrita por Kate DiCamillo) e ilustrada por Bagram Ibatoulline)	Cada criança tinha em mãos um exemplar da obra ⁶ .
Sumarização Síntese	Modelagem Prática guiada Prática independente	<i>Dando nó em pingo d'água</i> (escrita por Rafael Ginane Bezerra e ilustrada por Gabriela Szabo)	Cada criança tinha em mãos um exemplar da obra ⁷ .

Fonte: A autora (2024).

Levando em consideração as respostas dadas ao questionário (Apêndice 3, p. 195) busquei por obras literárias que contemplassem três das características mais recorrentes, relacionadas à preferência das(os) participantes: aventura, mistério e emoção. Desse modo, as obras elencadas no Quadro 2 foram escolhidas para a

⁶ As famílias adquiriram o exemplar da obra.

⁷ As famílias adquiriram o exemplar da obra.

realização das oficinas de estratégias de compreensão leitora. Esses livros foram selecionados também em razão da sua qualidade estética, tanto em relação ao texto verbal quanto à ilustração. Esta é uma questão complexa porque envolve vários critérios relativos à seleção e à análise de obras literárias voltadas para a infância, mas que são escritas por adultos e por eles escolhidas – uma vez que passa pela avaliação da(o) professora(professor). Bartolomeu Campos de Queirós (2005, p. 170) declarou que, ao escrever, deseja sempre um texto “[...] que tanto permita a entrada da criança, como também acorde a infância que mora em todo adulto”.

Sendo assim, ponderei o que Bernardo (2005), Azevedo (2005), Sisto (2005) e Biazetto (2008) apontam como critérios de qualidade ao livro literário produzido para as infâncias, lembrando que a literatura, na condição de obra de arte, segundo Oliveira (2005), contribui para, por meio do belo, ampliar a percepção de mundo do leitor. Por isso, ao escolher as obras, analisei se elas permitiam múltiplas leituras às(aos) leitoras(leitores) e não um entendimento único e igual a todas(os). Os autores citados destacam que obras literárias de qualidade devem atender aos seguintes critérios: reinventar a realidade, apresentando-a sob nova face; despertar no leitor a vontade de, mesmo quando terminar o livro, continuar lendo; tratar de questões subjetivas, psicológicas, emocionais, contraditórias e conflituosas e de assuntos que geram diversidade de opiniões; explorar metáforas, imagens, ambiguidades, ironias, repetições, rimas e sonoridades; provocar estranhamento e desviar o senso comum da linguagem (o jeito de contar, o vocabulário, os silêncios da narrativa etc.); conter vazios para serem preenchidos pelo leitor, gerando possibilidade de interpretação das entrelinhas (Bernardo, 2005; Azevedo, 2005; Sisto, 2005). E quanto às ilustrações: ser compostas poética e metaforicamente e cheias de fantasia, a fim de possibilitar ao público leitor uma experiência prazerosa e enriquecedora, alimentando a imaginação e a criatividade do leitor; apresentar correspondência com o texto verbal sem repetições, ou seja, a ilustração é uma tradução entre códigos diferentes, mas não se restringe à transferência de um sistema de linguagem a outro; desdobrar-se em imagens provocativas de poesia, ultrapassando o óbvio, visto que o texto poético não necessita de repetições imagéticas; colaborar na percepção do texto verbal, amplificando suas vozes e ampliando a imaginação dos leitores; surgir com base em detalhes menos óbvios da história narrada, proporcionando uma perspectiva inesperada, sem retratar exatamente o que está descrito no texto escrito; possibilitar a fabricação de imagens mentais pelo leitor, sem tolher seu imaginário; proporcionar

ao leitor a criação de experiências sensíveis, formais, afetivas e intelectuais que alimentem o imaginário (Biazetto, 2008).

Atendendo a esses critérios, o primeiro livro escolhido foi *Histórias de Willy* (Browne, 2017), escrito e ilustrado pelo premiado autor britânico Anthony Browne, conhecido por suas obras literárias e ilustrações cativantes. Nascido em 11 de setembro de 1946, em Sheffield (Inglaterra), Browne desenvolveu paixão pela arte desde muito jovem e, ao longo de sua carreira, conquistou inúmeros prêmios e reconhecimento internacional. Em suas obras, sobressaem-se os temas familiares, os relacionamentos e a complexidade das emoções humanas. Suas ilustrações são detalhadas e cheias de simbolismo, e isso torna suas obras atraentes a todas as infâncias (da criança, do jovem, do adulto), pois há sempre algo novo para descobrir a cada leitura.

Histórias de Willy tem como personagem principal um simpático gorila, chamado Willy, também presente em outras obras do autor. Os gorilas são presença constante na obra de Browne. De acordo com o próprio autor: “Eu sou fascinado por eles e pelo contraste que representam – sua imensa força e gentileza” (Anthony Browne: a genialidade..., 2016). A personagem Willy, que é um gorila, mas se veste, age e fala como humano, convida a(o) leitora(leitor) a viver aventuras, quando adentra a porta de uma biblioteca. A cada página, uma história: Willy se faz presente no cenário de várias obras mundialmente conhecidas, produzidas para crianças e jovens⁸ e interage com suas personagens. E como num jogo de adivinhações, a(o) leitora(leitor) é estimulado a descobrir qual é o livro que Willy está lendo e em qual narrativa ele “entrou”.

Desse modo, como nas demais obras de Browne, manifesta-se a intertextualidade, ou seja, a entrelaçada rede de relações que se tece entre os discursos. Esse recurso é perceptível no texto verbal, quando Willy, o narrador-personagem, dá pistas sobre onde está, fazendo alusão a ações, espaços ou personagens que pertencem a obras consagradas, de modo geral, produzidas para o público infantojuvenil: “[...] tinha naufragado numa ilha deserta, junto com o cachorro do capitão” (Browne, 2017, p. 8), numa referência ao enredo de *Robinson Crusoé*; ou “[...] descobri que eu era um marinheiro a bordo de um navio, procurando um tesouro”

⁸ Na ordem em que aparecem no livro, as obras revisitadas são: *Robinson Crusoé*, *A Ilha do Tesouro*, *Robin Hood*, *O isqueiro mágico*, *Peter Pan*, *Alice no país das maravilhas*, *O mágico de Oz*, *Rapunzel*, *O vento nos salgueiros* e *As aventuras de Pinóquio*.

(Browne, 2017, p. 10), fazendo a(o) leitora(leitor) evocar *A ilha do tesouro*. Quiroga e Puchmüller (2019) afirmam que a alusão é um tipo de intertextualidade frequente na obra de Browne. Esse recurso é uma forma mais sutil de intertextualidade e não rompe a continuidade do texto. Browne “[...] cria uma espécie de sensação de dissolução da relação intertextual cujo efeito depende em alto grau do intertexto do leitor” (Quiroga; Puchmüller, 2019, p. 7, tradução minha).

Na ilustração de Browne, além da alusão, é perceptível o uso da paródia, porque há elementos que remetem às obras mundialmente conhecidas – como quando representa uma casa voando diante de um furacão, retomando *O mágico de Oz*. Porém, suas personagens gorilas, ambientadas nessas célebres cenas, conhecidas do leitor experiente, conferem ludicidade às ações, pois Willy se insere nas aventuras, quando, por exemplo, está dentro de um barril, escondido dos piratas mal-encarados da *Ilha do Tesouro*; ou aparece vestido como Robin Hood e Peter Pan, em outras duas cenas. Assim, Browne imita “o já conhecido”, mas o recria de forma lúdica para contar novas histórias. Chama a atenção também, como recurso paródico, a inserção da imagem de livros nas ilustrações de cada uma das páginas. Uma pilha de livros substitui o tronco de uma palmeira na referência a *Robinson Crusoé*; livros formam um castelo medieval, ao fundo da ilustração que remete a *Robin Hood*; há prateleiras cheias de livros na ilustração que parodia *A ilha do tesouro*; os degraus da escada do navio do capitão Gancho, em *Peter Pan*, são feitos de livros. Além disso, todas as armas que aparecem nas ilustrações são, numa espécie de descaracterização dos objetos que machucam e matam, transformadas em lápis: as espadas de Gancho, Peter Pan e Robin Hood (Figura 7, p. 83); a espingarda de Robinson Crusoé (Figura 4, p. 76); e até a ponta da muleta de um dos piratas da *Ilha do tesouro* “virou” um lápis (Figura 6, p. 78).

Em razão das características apontadas, essa obra de Browne foi selecionada para explorar as estratégias do **conhecimento prévio**, das **conexões** e da **visualização**. Iniciei pela estratégia do conhecimento prévio porque Harvey e Goudvis (2017) alegam que o uso das estratégias de leitura depende do conhecimento prévio, e Souza (2019) afirma que o conhecimento prévio é a base para outras estratégias; é a estratégia-mãe, pois agrega todas as demais. Além disso, *Histórias de Willy* proporciona a realização de conexões por parte das(os) leitoras(leitores), devido à riqueza intertextual, já mencionada. Por fim, a visualização foi também uma estratégia adequada para essa obra, devido à possibilidade de criação de imagens mentais a

partir do texto verbal: abundantemente descritivo, cheio de adjetivos e ações da personagem Willy, ao participar de cada uma das histórias lidas – quando atravessa repetidas vezes a porta da biblioteca. Essa escolha corrobora o estudo de Davis e Souza (2009) sobre a literatura apropriada para o ensino de estratégias. Para o ensino da visualização, as autoras sugerem a seleção de textos vívidos, livros com gravuras, rica linguagem descritiva e verbos ativos, como é o caso da obra selecionada para as três primeiras oficinas.

Para o ensino das estratégias da **inferência** e das **perguntas ao texto**, escolhi a obra *Um dia na vida de Amos McGee*, escrita por Philip C. Stead e ilustrada por Erin E. Stead, pois, além de sua qualidade literária, aborda temas sensíveis⁹, como a velhice, a solidão e a morte; além da amizade, da empatia e do amor. Davis e Souza (2009) recomendam livros que apresentem múltiplos temas e diferentes perspectivas para o trabalho com as inferências – características presentes na obra escolhida. A linguagem cativante e as ilustrações repletas de poesia e metáforas em *Um dia na vida de Amos McGee* são capazes de suscitar perguntas das mais variadas: por que a casa de McGee aparece em destaque entre as demais? Como a personagem se sente? Por que seus amigos são os animais?

O casal norte-americano Philip e Erin Stead recebeu, em 2010, o prêmio *The Caldecott Medal* por essa obra como melhor livro ilustrado dos Estados Unidos. No mesmo ano, foi nomeado pelo *New York Times* entre os dez melhores livros infantis ilustrados. Com desenhos feitos em xilogravura e usando cores suaves, Erin ilustra a obra com delicadeza e maestria, provocando tranquilidade na(o) leitora(leitor) e, ao mesmo tempo, chamando a atenção para detalhes sutis – como a colcha da cama de Amos, decorada com penas de pavão (Figura 11, p. 98), ou as singelas flores que formam o horizonte da folha de rosto (Figura 10, p. 97) e da cena na qual se encontra o rinoceronte (Figura 15, p. 108), sendo que a mesma espécie de flor também está em um vaso, na casa de Amos (Figura 12, p. 98). Os rostos das personagens são graciosos e carregados de personalidade. É possível ler os sentimentos em cada uma das faces: Amos e os animais estão serenos quando convivem no Zoológico ou em sua casa, mas tristes e preocupados quando na ausência do fiel amigo.

⁹ Segundo Vasconcelos e Lima (2024, p. 3), “[...] diferentes obras literárias infantis publicadas nos últimos anos vêm caracterizando-se por essa perspectiva de tratamento de temas antes evitados nos livros voltados aos pequenos”. Essas obras que abordam temas sensíveis ou fraturantes tratam de aspectos complexos da existência humana e contribuem para que crianças e jovens pensem sobre questões subjetivas e relacionais.

A narrativa é linear: Amos McGee repete uma rotina diária, ao levantar-se, colocar seu uniforme (Figura 11, p. 98), tomar chá e comer mingau (Figura 12, p. 98), embarcar no ônibus número 5 e ir trabalhar no Zoológico. Lá ele joga xadrez com o elefante, disputa corrida com o jabuti, senta-se ao lado do pinguim, assoa o nariz do rinoceronte (Figura 15, p. 108) e conta histórias para a coruja (que tem medo do escuro). Mas um dia, ao acordar, Amos não se sente bem e decide ficar na cama. Os animais, privados da sua presença, pegam o ônibus até a casa dele para lhe fazer companhia. E depois de o ajudarem – numa inversão de papéis em relação ao início da narração –, a coruja lê uma história e todos adormecem.

Contando desse jeito, a impressão que se tem é estarmos diante de uma narrativa simples, porém, não podemos ignorar o fato de que se trata de um livro ilustrado ou, como chamado em alguns países, um livro álbum. Uma leitura mais apurada da obra – que considera a interação entre texto verbal e não verbal – pode possibilitar leituras plurais, pois, de acordo com Colomer (2017, p. 235), no livro ilustrado, “[...] o texto não pode sustentar-se automaticamente, mas requer uma interpretação conjunta do que é dito pelo texto, mostrado pela imagem e a relação de ambos com o espaço do livro”. Em *Um dia na vida de Amos McGee*, a presença de elementos simbólicos – como o balão vermelho, recorrente em várias páginas; o ursinho de pelúcia de Amos; o ratinho; o relógio (Figura 11, p. 98) – atestam que esse gênero infantil exige leituras que rompam com as convenções e considerem a “[...] interdependência dos distintos elementos e multiplicação dos níveis interpretativos” (Colomer, 2017, p. 236).

Assim, *Histórias de Willy* e *Um dia na vida de Amos McGee* foram selecionadas para o ensino das cinco primeiras estratégias planejadas (conhecimento prévio, conexões, visualização, inferências e perguntas ao texto) e para dois momentos específicos das oficinas: a modelagem e a prática guiada, conforme ilustra o Quadro 2, pois julguei necessário realizar essas duas etapas das oficinas com livros distintos daquele que seria lido depois, na etapa da prática independente, a fim de que as crianças utilizassem as estratégias aprendidas de modo mais autônomo, durante os momentos de leitura compartilhada.

A terceira obra, portanto, selecionada para o primeiro momento de prática independente, foi *A extraordinária jornada de Edward Tulane*, de Kate DiCamillo, escritora norte-americana de ficção infantil, com muitos romances publicados e traduzidos para mais de 30 idiomas. Vencedora de vários prêmios, como a Medalha

Newbery (2004) – um dos prêmios de maior prestígio em literatura infantil dos Estados Unidos –, o *New York Times* considera que, dentre as escritoras americanas de literatura infantojuvenil, nenhuma apareceu em cena com tanto brilho e de modo tão súbito quanto ela. A obra é ilustrada por Bagram Ibatoulline, premiado artista russo que produz imagens para vários livros voltados ao público infantojuvenil. Ele foi comparado a grandes pintores e ilustradores americanos:

O último romance de DiCamillo, “A Miraculosa Jornada de Edward Tulane”, pode muito bem ser o seu melhor. É um volume elegante de páginas creme com uma bela fonte e margens generosas em uma encadernação verde-clara. As assombrosas placas coloridas e ilustrações em sépia de Bagram Ibatoulline no início de cada capítulo evocam a era de Andrew Wyeth, Howard Pyle e Maxfield Parrish. (Hearn, 2006, não p., tradução minha).

Na edição brasileira, cuja tradução foi feita por Luzia Aparecida dos Santos, a cor creme das páginas, a fonte agradável e as margens largas foram preservadas. Apenas a capa tem tons mais escuros: o amarelo e o verde claro originais dão lugar ao verde escuro e ao marrom, denotando mais visivelmente o anoitecer. As ilustrações que abrem cada um dos capítulos, criadas por Ibatoulline, são feitas em sépia e, apesar de não darem pistas do período exato abrangido pelos acontecimentos¹⁰, evocam um passado remoto, como afirma Hearn (2006), caracterizado por bonecos de porcelana, camisas com golas e babados e relógios de bolso, além da ausência de celulares e shopping centers.

A narrativa conta a história de um coelho de porcelana de nome Edward, que pertence a uma menina de família abastada. Ele passará por muitas provações no decorrer da narrativa. Ficará muitos dias no fundo do mar, mas será resgatado por um pescador. Depois disso, terá mais alguns donos. Sua jornada será extraordinária – como o próprio título revela: terá momentos felizes, mas também de sofrimento e dor. Aprenderá a ouvir, valorizar pequenos gestos e deixará a arrogância de lado. Enfim, aprenderá a amar.

O quarto e último livro escolhido foi *Dando nó em pingo d’água*, escrito por Rafael Ginane Bezerra e ilustrado por Gabriela Szabo. Como a turma havia lido na etapa da leitura independente uma narrativa mais longa, considereei oportuno apresentar um livro de contos, cujas narrativas são mais curtas, o que seria benéfico para o trabalho com as estratégias da **sumarização** e da **síntese**. Além disso, julguei

¹⁰ Na narrativa, não há indicação temporal explícita referente à época em que os fatos acontecem. Contudo, na ilustração ao lado da folha de rosto (Figura 21, p. 119), há uma discreta referência ao ano de 1936, observado por uma estudante e relatado no capítulo 6, seção 6.3 desta tese.

importante valorizar a produção literária local e a facilidade de acesso com o autor da obra – por morar em Curitiba e ter ministrado uma disciplina que cursei no PPGE – poderia possibilitar um encontro presencial entre ele e as crianças-leitoras. E foi isso que aconteceu! Rafael visitou o colégio e conversou conosco sobre *Dando nó em pingo d'água*, seu primeiro livro literário para a infância: suas fontes inspiradoras, as aventuras vividas pela personagem principal dos contos e a estrutura das narrativas. As crianças ficaram encantadas com a presença do autor, fizeram-lhe várias perguntas, pediram para que ele autografasse seus livros, lancharam junto dele, conversaram sobre diferentes assuntos e desmistificaram a figura do autor como alguém inatingível e se motivaram para a leitura literária.

Nos quatro contos da obra *Dando nó em pingo d'água*, o protagonista é um menino esperto e levado, que pretende contar ao leitor sobre como adquiriu seus queloides. Ele garante que suas histórias são verdadeiras, mesmo que muita gente não acredite nele. Em cada um dos contos – dois deles ambientados em espaços curitibanos, mas que extrapolam o aspecto regional – o menino conta, em primeira pessoa, uma história incrível de como se machucou e acabou ganhando um queloide. O último conto, porém, não trata de uma cicatriz visível, mas de um “queloide emocional”, como afirmou Y. Ace, ao conversar com o autor Rafael, em sua visita ao colégio.

O livro aborda, ainda, questões pertinentes à idade das crianças-leitoras. No primeiro conto, o narrador-personagem conhece uma menina bonita e pensa em namorar com ela, embora ainda no jardim da infância, quando relata o passeio que fez ao Passeio Público, com a turma da pré-escola. Essa menina está triste porque os colegas da escola estão zombando de sua franja curta. E o menino conversa com ela sobre isso e a consola, dizendo que ela é muito bonita. No segundo conto, ao narrar sua aventura, quando pedalava no estacionamento do Tribunal de Justiça, com a velha bicicleta de seu avô, o tema racial vem à tona, ao ser perseguido por seguranças e ouvir a frase: “pega o neguinho safado”. Depois, no terceiro conto, já no início da adolescência, o menino parece ainda não compreender muito bem as transformações sofridas pelo seu corpo, devido à puberdade. Nesse mesmo conto, ao tentar narrar uma história assustadora à sua professora, mostra seu apego pela casa da avó – que estava à venda, mas que, para o narrador-personagem, não deveria ser vendida, pois lá estavam guardadas suas melhores memórias da infância. Apesar de tocar sutilmente nesses temas sensíveis, o humor dá o tom à narrativa, sobretudo, porque

o narrador-personagem enfatiza que suas histórias são verdadeiras, embora o leitor perceba que são fantásticas. No último conto, expressões idiomáticas são interpretadas “ao pé da letra” pelo menino e esse é mais um recurso humorístico explorado pelo autor.

As oficinas das estratégias da sumarização e da síntese, com o livro *Dando nó em pingo d'água*, ocorreram de modo um pouco diferente das anteriores, pois a organização da obra em quatro contos facilitou a efetivação das três etapas de modo contínuo: modelagem e prática guiada da estratégia da sumarização com o primeiro conto e prática independente com o segundo conto; modelagem e prática guiada da estratégia da síntese com o terceiro conto e prática independente com o quarto conto.

As oficinas de estratégias de leitura ocorreram duas vezes por semana, nas quartas e nas sextas-feiras, durante 50 minutos cada uma, entre 24 de março e 10 de novembro de 2023, num total de 41 horas/aula, conforme exposto no quadro a seguir.

QUADRO 3 - REALIZAÇÃO DAS OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA¹¹

Meses	Estratégias de leitura	Etapas das oficinas	Obras lidas
março (3 aulas)	Conhecimento prévio	Modelagem Prática guiada	<i>Histórias de Willy</i>
abril (6 aulas)	Conexões Visualização	Modelagem Prática guiada	<i>Histórias de Willy</i>
maio (4 aulas)	Perguntas ao texto Inferências	Modelagem Prática guiada	<i>Um dia na vida de Amos McGee</i>
maio (5 aulas)	Conhecimento prévio Conexões Visualização Perguntas ao texto Inferências	Prática independente	<i>A extraordinária jornada de Edward Tulane</i>
junho (8 aulas)	Conhecimento prévio Conexões Visualização Perguntas ao texto Inferências	Prática independente	<i>A extraordinária jornada de Edward Tulane</i>
setembro (5 aulas)	Sumarização	Modelagem Prática guiada	<i>Dando nó em pingo d'água</i> (conto <i>O jacaré do passeio público</i>)
outubro (3 aulas)	Sumarização	Prática independente	<i>Dando nó em pingo d'água</i> (conto <i>Bicicletas</i>)
outubro (4 aulas)	Síntese	Modelagem Prática guiada	<i>Dando nó em pingo d'água</i> (conto <i>Vende-se</i>)
novembro (3 aulas)	Síntese	Prática independente	<i>Dando nó em pingo d'água</i> (conto <i>A explicação</i>)

Fonte: A autora (2024).

¹¹ As férias escolares ocorreram no mês de julho. No mês de agosto e na primeira quinzena de setembro, não realizei as oficinas devido a demandas específicas da turma, como a preparação para a Mostra do Conhecimento, evento anual promovido pelo colégio.

Vale destacar que, devido ao longo período de atividade em campo, apesar de se tratar de uma turma bastante assídua, nem sempre todas as crianças estavam presentes durante as oficinas. Por essa razão, no capítulo 6, em alguns momentos, há ausência de dados de determinados participantes, o que não comprometeu a totalidade da pesquisa. Por meio de quadros, apresentei os registros de todas(os) as(os) estudantes presentes nos dias dedicados à **prática guiada**, pois os gráficos organizadores¹² facilitaram a coleta e a organização desses dados e porque essa atividade foi mais direcionada. Nos momentos dedicados à **prática independente**, sobretudo durante a leitura de *A extraordinária jornada de Edward Tulane*, selecionei os registros mais relevantes para compor os quadros e realizar as análises, devido à extensão da obra. Além disso, por se tratar de uma prática menos controlada – e, por isso, independente – houve variação da quantidade de registros entre as(os) estudantes: dependendo do trecho lido, as crianças usavam mais ou menos as estratégias; houve aquelas que, mesmo diante de um capítulo finalizado, não faziam registros. Por isso, foi preciso, mesmo na prática independente, incentivá-las a anotarem seus pensamentos acerca da leitura.

Por fim, retornando às fases da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), para a **divulgação dos resultados**, após o término do processo de doutoramento foi programado encontro com as crianças participantes, para devolver-lhes os cadernos de literatura e falar sobre os resultados da pesquisa. Além de convidar as mães, os pais e toda a comunidade escolar para apresentar os resultados desta pesquisa.

¹² No capítulo 4, seção 4.2, explico o que são gráficos organizadores.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA

Para fundamentar teoricamente este trabalho, realizei uma revisão sistemática do conhecimento acerca do ensino de estratégias de compreensão, a partir da leitura de textos literários com crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental. Por meio desse método, é possível encontrar grande número de resultados e organizá-los crítica e reflexivamente, superando a simples exposição linear, cronológica e descritiva de uma temática (Costa; Fontanari; Zoltowski, 2022).

Rodrigues (2018) realizou o estado da arte sobre estratégias de leitura, devido ao recente interesse de profissionais da área da educação e outras(os) pesquisadoras(es) em formar leitoras(es) proficientes e autônomos. Na ocasião, ela tomou por referência teses e dissertações, anais de eventos nacionais da área e artigos em periódicos. Sua publicação apresenta um panorama geral dos estudos sobre estratégias de leitura, evidenciando as principais obras que fundamentam as discussões sobre a temática.

Devido à natureza da minha pesquisa, priorizei a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para a realização desta revisão sistemática, com o objetivo de conhecer as pesquisas nacionais relacionadas às estratégias de compreensão leitora, especificamente com textos literários produzidos para o público infantil, visto que, ao se passarem cinco anos da publicação do artigo de Rodrigues (2018), os estudos sobre estratégias de leitura aumentaram significativamente. Os descritores utilizados para a pesquisa na BDTD foram “estratégias de leitura” e “estratégias de compreensão leitora”, selecionados a partir dos títulos dos trabalhos, publicados entre 2000 e 2023.

A partir desse critério **inicial** de busca, foram localizados 245 trabalhos, sendo 214 dissertações e 31 teses. Rodrigues, no ano de 2018, encontrou 88 no total (76 dissertações e 19 teses). Para refinar essa busca, os títulos foram lidos um a um, a fim de reconhecer se esses trabalhos poderiam dar suporte às questões propostas para a minha pesquisa, citadas anteriormente. Foram descartados os títulos que continham as palavras “estratégias” e/ou “leitura”, mas que não se relacionavam ao objeto desta pesquisa. Também havia títulos de dissertações e teses repetidos e, por isso, foram considerados apenas uma vez. Por fim, sobraram 200 trabalhos nessa primeira etapa da busca.

Na **segunda etapa**, excluí os trabalhos cujos títulos mencionavam estratégias de leitura relacionadas: ao ensino de línguas estrangeiras; ao ensino de componentes curriculares diversos à língua portuguesa ou literatura (como no ensino de matemática, ciências, história etc.); exclusivamente à leitura no meio digital; a estudantes do ensino superior; especificamente a gêneros textuais não literários; à educação especial; e ao ensino da gramática. Assim, restaram 90 trabalhos para que, a partir da leitura de cada resumo, eu selecionasse aqueles que abordam **o ensino explícito de estratégias de leitura em sala de aula por meio da leitura de textos literários e a utilização dessas estratégias – por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental – em práticas de leitura.**

A partir desse critério, selecionei, nove trabalhos, sendo seis dissertações e três teses. Além da leitura do resumo, realizada anteriormente, na **terceira etapa**, foi necessário consultar mais detalhadamente cada uma das dissertações e teses e lê-las integralmente, com o objetivo de nortear a composição da base teórica e metodológica da minha tese. Desse modo, selecionei esses nove trabalhos porque contemplam:

- ensino explícito de estratégias de compreensão leitora;
- leitura de textos literários produzidos para a infância;
- sujeitos de pesquisa: estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental;
- análise dos dados voltada para a compreensão leitora das(os) estudantes.

Iniciando pelas dissertações de mestrado, o trabalho *A promoção de estratégias metacognitivas no ensino da leitura: uma investigação com crianças de 4ª série do Ensino Fundamental* (Dias, 2003) teve como objetivo investigar em que medida o uso de estratégias metacognitivas melhora a compreensão de textos em crianças da 4ª série. Em sua revisão de literatura, Dias (2003) baseou-se nos estudos de Kleiman (2000); Solé (1998); Kato (1986); Leffa (1986); Brown (1980) entre outras(os). Desenvolveu uma pesquisa experimental de cunho quantitativo e qualitativo, com dois grupos de crianças: um experimental e um de controle. O primeiro recebeu o ensino sistemático das estratégias metacognitivas; o segundo recebeu apenas aulas de leitura sem o ensino das estratégias. Foi aplicado pré-teste e pós-teste com ambos os grupos, cujo objetivo foi verificar a leitura e a compreensão de textos literários e não literários. A pesquisadora destacou que o grupo de controle obteve médias mais altas no pós-teste se comparadas ao seu próprio pré-teste, o que

mostra que mesmo sem o ensino das estratégias, a regularidade das aulas e o contato com leituras e questões que exigiam o uso de habilidades específicas de leitura também favoreceram esse grupo. Dias (2003) observou crescimento da independência e o prazer para as atividades de leitura com o grupo experimental. Ambos os grupos se tornaram mais conscientes e capazes de construir sentido durante a leitura, revelado pelo crescente interesse e estimulado pelas atividades desenvolvidas durante a pesquisa. Foi observada, ainda, visível melhora em relação ao envolvimento afetivo com a leitura. O estudo indicou a necessidade de “se trabalhar leitura ensinando estratégias que auxiliem na construção de sentidos, na compreensão do material lido continuamente, visto que o desenvolvimento destas habilidades requer a continuidade da prática” (Dias, 2003, p. 71).

A segunda dissertação, intitulada *Estratégias de leitura para a formação da criança leitora* (Souza, 2009), objetivou aplicar atividades que privilegiassem o uso das estratégias de leitura, utilizando obras de literatura. A autora baseou-se principalmente em Solé (1998); Leffa (1996); Souza (1992); Kleiman (2002); Kato (1999) para construir seu referencial teórico. Realizou uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso com crianças que frequentavam a terceira série do ensino fundamental da rede pública de um município paulista, fazendo uso de observação participante. Foram selecionadas três obras literárias para o trabalho com as estratégias de leitura. Os resultados apontaram para o fato de que as estratégias de leitura aplicadas, utilizando obras de literatura, favorecem o desenvolvimento de práticas de leitura compartilhadas, baseadas no diálogo, e que a formação leitora é responsabilidade de professores e alunos¹³. Ainda, que o ensino pautado nas estratégias de leitura permite que as crianças realizem diferentes modos de leitura e, ao conciliar a literatura à teoria das estratégias de leitura, elas desenvolvem procedimentos mentais e, ao mesmo tempo, ampliam a sua compreensão dos textos.

Estratégias de leitura: conhecimento acionado nas interações discursivas, produzidas por crianças (Severo, 2019) é o título da terceira dissertação selecionada. A autora buscou analisar as interações discursivas produzidas por estudantes e sua professora, focalizando as estratégias de leitura acionadas/ensinadas como respostas aos problemas que se interpõem à compreensão de um texto literário, durante

¹³ Na revisão sistemática, quando escrevi sobre as teses e dissertações, não apresentei primeiramente o gênero feminino e, na sequência o masculino, como em outras partes da tese, pois preservei o modo como as autoras se referiram às(aos) estudantes.

atividade de leitura compartilhada. Fundamentou-se teoricamente em Solé (1998); Kleiman (2008); Smith (1989); Bakhtin (2003); Colomer (2007); Girotto e Souza (2010); entre outras(os). Fazendo uso dos princípios da pesquisa-ação, acompanhou uma turma de segundo ano de uma escola privada de um município do Rio Grande do Sul. Elaborou um plano de leitura da obra, considerando três momentos: antes, durante e depois da leitura, assim como as estratégias ensinadas/acionadas durante as interações. Como resultados, foi possível reconhecer que as crianças usaram várias estratégias durante a leitura compartilhada. Observou-se também que muitas dessas estratégias ocorreram mediante a intervenção da professora, quando solicitava previsões, retomada do texto e propunha perguntas. Por isso, o estudo concluiu que cabe à docente a gestão da leitura para garantir espaços de discussão e escuta e que a compreensão dos textos, em momentos de leitura compartilhada, constitui-se coletivamente, em um processo dialógico.

A quarta dissertação é *O ensino de estratégias metacognitivas de leitura para o ensino fundamental*, e sua autora Kusma (2020) teve como objetivo analisar o impacto de programa de intervenção para o ensino explícito de estratégias metacognitivas na compreensão em leitura de estudantes do quarto e do quinto ano do ensino fundamental. Baseou-se teoricamente em Harvey e Goudvis (2017); Girotto e Souza (2010); Kleiman (1998); Spinillo (2013); Solé (1998); Leffa (1996) entre outras(os). Em uma escola municipal paranaense, utilizou-se da pesquisa-intervenção para realizar sete oficinas de leitura de textos literários com o grupo experimental. O grupo de controle não recebeu a intervenção. Ambos os grupos realizaram pré-teste e pós-teste. Com enfoque qualitativo, a análise dos dados mostrou que a utilização de estratégias metacognitivas de leitura possibilitou a realização de práticas de leitura compartilhada por meio das quais se evidenciaram procedimentos mentais realizados pelos alunos que favoreceram a compreensão dos textos lidos. Quanto aos resultados, para o grupo experimental, a ampliação da compreensão leitora foi mais expressiva.

Nascimento (2020) é a autora da quinta dissertação elencada, intitulada *Lendo Isabel Minhós Martins para os pequenos: as contribuições das estratégias de leitura para formação do leitor literário*. O objetivo geral de sua pesquisa foi investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor literário infantil. Recorreu principalmente aos estudos de Aguiar (2001); Zilberman (2005); Solé (1998); Girotto e Souza (2010); Cosson (2018); Cademartori (2012); e Petit (2008) para

fundamentar teoricamente seu trabalho. Fazendo uso de pesquisa-ação, a intervenção aconteceu com crianças do terceiro ano, em uma escola municipal da Paraíba. A autora escolheu duas obras literárias de Isabel Minhós Martins e elaborou uma sequência didática pautada no ensino de estratégias de leitura. Analisando os dados, concluiu que a abordagem das estratégias de leitura, utilizada como suporte para a leitura literária em sala de aula, contribui para a formação leitora dos alunos e promove o encontro dos leitores com o objeto livro e com o texto literário e favorece a permanência dos aspectos estéticos das obras, colaborando para a compreensão e a interpretação das narrativas.

A última dissertação tem como título *Estratégias de leitura e recepção da obra de Cecília Meireles: contribuições metodológicas para o ensino de poesia*. Silva (2020) definiu como objetivo aprofundar os estudos sobre a obra poética de Cecília Meireles, especialmente por meio de seu título mais renomado para a infância, *Ou isto ou aquilo*, bem como a defesa de sua permanência e a análise de sua recepção no espaço escolar. Para isso, pautou-se metodologicamente na proposta de ensino de estratégias de leitura, apresentadas por Solé (1998); Girotto e Souza (2010), além de abordar aspectos teóricos necessários à recepção do texto poético em sala de aula, com base, sobretudo, em Bordini (1991); Trevisan (2002); Alves (2018); Jauss (1994); Iser (1999). Em uma pesquisa-ação com um quinto ano de uma escola municipal do interior paulista, realizou observação participante. Em sua intervenção, houve leitura de poemas, conhecimentos relacionados à obra de Cecília Meireles, ao gênero poético e às estratégias de leitura. Os resultados da pesquisa apontaram para o rompimento de condutas que tratam o texto poético como inferior frente a outros no ambiente escolar. Além disso, verificou-se que, por meio do trabalho com a poesia em sala de aula, é possível formar leitores a partir da mediação e de procedimentos metodológicos – como as estratégias de leitura – que contribuam para a construção de sentidos do texto literário.

Agora, passo a tratar das teses selecionadas. A primeira leva o seguinte título: *O ensino das estratégias de compreensão leitora: uma proposta com livros de literatura infantil*, e foi escrita por Silva (2014), que verificou como um trabalho sistematizado sobre o ensino das estratégias de leitura com livros de literatura infantil contribui para o avanço na compreensão do texto literário. Seu referencial teórico foi formado especialmente pelos estudos de Zilberman (2009); Bajard (2007); Solé (1998); Coelho (2000); Cosson (2007); Kleiman (2002); Pearson (2009); Harvey e

Goudvis (2007); Girotto e Souza (2010). Realizou uma pesquisa-ação com alunos do quinto ano de uma escola municipal de Marília (SP), a partir de alguns procedimentos: avaliações diagnósticas; ensino das estratégias de leitura; retomada de cada estratégia ensinada; e aplicação das estratégias em conjunto. Foram selecionadas várias obras literárias para o trabalho com as estratégias, levando em conta as oficinas de leitura, propostas por Harvey e Goudvis (2007), cujas etapas são: modelagem, prática guiada (e colaborativa), prática individual e avaliação. Os resultados revelaram que a prática com estratégias de leitura permite que os alunos encontrem ferramentas adequadas para compreender o que leem e contribui para a formação do leitor estratégico, capaz de superar os problemas de compreensão textual.

A segunda tese analisada intitula-se *Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler*, produzida por Souza (2014). A autora pretendeu criar contextos e modos motivadores para o ensino das estratégias de compreensão leitora e, assim, contribuir para a formação da criança leitora. Baseou-se principalmente em Luria (1979); Vygotsky (2001), Bakhtin (2003); Leontiev (1978); Smith (1999); Bajard (1994); Foucambert (2008); Girotto e Souza (2010); Harvey e Goudvis (2007). Utilizou como procedimento metodológico um experimento formativo e coletou os dados durante o desenvolvimento de um projeto de leitura focado no ensino de estratégias de compreensão. Os sujeitos da pesquisa foram crianças de uma turma de terceiro ano, em 2012, e a mesma turma, em 2013, quando frequentavam o quarto ano, de uma escola municipal do interior paulista. Em relação aos resultados, Souza (2014) aponta que as ações mediadoras por meio das estratégias de compreensão contribuíram para o processo de apropriação do ato de ler como prática culturalmente constituída. Ademais, a experiência pela qual passaram os sujeitos oportunizou o desenvolvimento de sua autonomia, relacionada à capacidade de propor finalidades cognoscitivas mais complexas e alcançá-las no processo da atividade de exploração transformadora.

A última tese, de autoria de Vagula (2016), cujo título é *Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos*, constitui-se como uma investigação-ação sobre o ensino de estratégias metacognitivas de leitura, com textos de Hans Christian Andersen. Seu aporte teórico foi fundamentado em Vygotsky (1991); Leffa (1996); Smith (2003); Kleiman (2010); Cosson (2009); Girotto e Souza (2010); Harvey e Goudvis (2007) entre outras(os). A pesquisadora realizou observações, diagnósticos, entrevistas e oficinas de leitura em uma sala de quinto ano

do ensino fundamental da rede municipal de Presidente Prudente (SP). Por meio da coleta de dados, percebeu algumas dificuldades para o trabalho com textos literários, que envolveram as estratégias de sumarização e síntese. Contudo, a pesquisa apontou a relevância do conhecimento prévio para compreender o novo, sendo que a leitura de diferentes textos do mesmo autor e a aquisição de conhecimentos sobre Andersen contribuíram significativamente para ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos. A análise dos dados demonstrou que a aprendizagem das estratégias facilita a compreensão textual e, por essa razão, foi possível notar avanços significativos para a formação dos sujeitos da pesquisa, ajudando-os a se tornarem leitores ativos e a incorporarem as estratégias trabalhadas.

Com base nesta revisão sistemática, selecionei as(os) autoras(es) recorrentemente citadas(os) nos trabalhos analisados para compor meu referencial teórico. No que diz respeito à metacognição e às estratégias de leitura, tomei como base os estudos de Harvey e Goudvis (2017); Girotto e Souza (2010); Souza (2019); Solé (1998); Kato (1990), Kleiman (2002), Leffa (1996); Smith (1989); Pressley (2002); Duke e Pearson (2002) Owocki (2003). Em relação ao ensino de literatura e ao letramento literário, Cosson (2019; 2020a; 2020b); Colomer (2007); Azevedo (2004); Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002); Bajour (2020), entre outras(os), deram respaldo à minha pesquisa.

4 LER É PENSAR; LER É COMPREENDER

Ler é, sobretudo, compreender. Quando tratamos da atividade escolar de leitura, sabemos que nem sempre a compreensão ocorre concomitantemente à leitura da criança. Muitas vezes, a compreensão irá acontecer na interação entre ela e a(o) professora(professor) e entre as crianças do grupo, quando, na posição de mediadora(mediador), a(o) docente propõe tarefas que oportunizam a compreensão, ao fazê-la retomar o texto. Essas tarefas poderão se tornar cada vez mais complexas e independentes, à medida que, na interação entre a(o) mais experiente e a(o) leitora(leitor) em formação, a(o) primeira(o) ofereça suporte necessário à(ao) segunda(o) que, aos poucos, vai tomando segurança para realizar leituras mais complexas. Assim, a criança-leitora será capaz de ler com mais autonomia, dispensando a presença contínua da(o) mediadora(mediador).

Os estudos de Marcuschi (2008) corroboram essa visão, pois, para o autor, ler e compreender são ações equivalentes; ler é o mesmo que ler compreensivamente. E compreender exige, além de habilidade e trabalho, interação. A compreensão é, pois, um trabalho conjunto ou uma atividade colaborativa entre autor-texto-leitor. Além disso, a compreensão é um exercício de convivência sociocultural, pois o sentido não reside no texto nem no leitor, mas numa complexa relação interativa entre os três.

Ler também é pensar. Além da decifração do código alfabético, é preciso pensar para construir significados. Leitores¹⁴ iniciantes devem aprender a pensar sobre a leitura de modo a melhorar a aprendizagem e a compreensão. E mais: “[...] à medida que os alunos constroem seu conhecimento por meio da leitura, eles criam uma base que, por sua vez, apoia o pensamento, o aprendizado e a compreensão contínuos” (Harvey; Goudvis, 2017, p. 43, tradução minha).

Por essa razão, é razoável considerar, conforme Solé (1998), um *modelo interativo de leitura*, o qual combina dois outros enfoques elaborados ao longo da história: o ascendente e o descendente. No modelo *ascendente*, o leitor, diante do texto, processa seus elementos componentes, iniciando pela letra, depois, pelas palavras e frases e, por fim, chegando à leitura do texto. A limitação desse modelo é

¹⁴ Assim como na revisão sistemática, na fundamentação teórica, preservei apenas o gênero masculino, tanto nas paráfrases como nas citações diretas, conforme consta nos originais das obras consultadas.

não ser capaz de explicar os fatos de que, ao lermos com frequência, inferimos informações e de que é possível compreendermos um texto sem a necessidade de entendermos cada um de seus elementos. O contrário ocorre no modelo *descendente*: o leitor, segundo Solé (1998, p. 23-24), “[...] usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto”, sem necessariamente ler letra por letra. Nesse modelo,

[...] quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. [...] a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação. (Solé, 1998, p. 24).

Sintetizando as ideias desses dois enfoques, para o *modelo interativo*, segundo Solé (1998), o processo de leitura ocorre quando o texto gera no leitor expectativas em diferentes níveis (das letras, das palavras, das frases), que funcionam como um input, ascendendo para níveis mais elevados. Ao mesmo tempo que esse processo acontece, o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e do texto para compreender os enunciados. Ao ensinar esse modelo de leitura, propõe-se que os estudantes aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos e utilizem *estratégias de leitura* que tornarão possível sua compreensão. A leitura, portanto, sob essa dimensão, consiste em um processo sucessivo de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de interpretações para os textos.

Leffa (1996b) corrobora a ideia de leitura como processo de interação – entre leitor e texto e entre leitor e autor – ao declarar que o autor produz seu texto tendo em mente determinado leitor e este reage ao texto embasado na visualização que faz do autor, isto é, “Autor e leitor ficam inseridos dentro de um mundo cultural e ideológico do qual podem ter uma consciência maior ou menor” (Leffa, 1996b, p. 157). Sendo assim, a compreensão de um texto depende do conhecimento prévio compartilhado entre autor e leitor. A representação de mundo de que cada um dispõe contribui para a compreensão textual à medida que elementos dessa representação são relacionados aos elementos do texto. A facilidade ou a dificuldade de compreensão depende da proximidade entre a realidade do texto e a do leitor.

Leffa (1996a) ainda admite que esse complexo processo de interação entre leitor e texto inclui habilidades de baixo nível, executadas automaticamente na leitura

proficiente, e estratégias de alto nível, executadas conscientemente. E esta tese trata justamente dessas estratégias conscientes, utilizadas no processo de leitura.

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). Têm caráter elevado porque são capacidades cognitivas relacionadas à metacognição, que é a capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de ter consciência do que se sabe e do que não se sabe, de regular a própria aprendizagem. Solé (1998) ainda cita duas características essenciais das estratégias de leitura: como procedimentos, são conteúdos de ensino, então devem ser ensinadas na escola; não são técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas; são muito mais procedimentos gerais que podem ser usados em diferentes situações de leitura.

Uma vez que, segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são relacionadas à metacognição, podemos também chamá-las de estratégias metacognitivas, como fazem Kato (1990); Kleiman (2002); Leffa (1996a); Pressley (2002); Harvey e Goudvis (2017); Girotto e Souza (2010). As **estratégias metacognitivas** se diferem das **cognitivas**, porque as segundas se referem ao comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto as primeiras designam “[...] os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (Kato, 1990, p. 102). Leffa (1996a), porém, adverte que o caráter inconsciente das atividades cognitivas se refere ao processo do conhecimento e não do resultado.

Por isso, em busca de uma distinção mais esclarecedora entre esses dois tipos de estratégias, Leffa (1996a) se baseia no tipo de conhecimento utilizado para a realização de cada uma das atividades: o conhecimento declarativo (pertencente ao domínio das atividades cognitivas) e o conhecimento processual (pertence ao domínio das atividades metacognitivas). O primeiro envolve a consciência da tarefa a ser executada, por exemplo, quando o sujeito sabe que é capaz de resumir um texto e realiza tal tarefa. O segundo envolve a consciência da própria consciência, ou seja, o sujeito é capaz não só de executar a tarefa, mas de avaliar e controlar o próprio conhecimento, isto é, tem consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado. Conhecendo essa diferença, as estratégias que mais interessam à educação formal na escola são as metacognitivas devido ao seu caráter consciente e, por essa razão, objeto de estudo desta tese.

Smith (1989, p. 39) conceitua a metacognição como “[...] cognição sobre cognição, ou pensamento acerca de nossos próprios pensamentos”, isto é, “[...] quando refletimos se sabemos algo, se estamos aprendendo ou se cometemos um erro”. Para Kato (1990), as estratégias metacognitivas em leitura designam atividades conscientes, como estabelecer um objetivo explícito para a leitura e monitorar a compreensão tendo em vista esse objetivo. Semelhantemente, para Kleiman (2002), esse tipo de estratégia se refere a operações conscientes, realizadas com objetivos em mente, a ponto de conseguirmos explicar a nossa ação. De posse dessas duas ações – determinar um objetivo para a leitura e avaliar a própria compreensão – o leitor sabe dizer para que está lendo um texto e se está entendendo ou não. Pressley (2002, p. 304) define metacognição como “[...] o conhecimento sobre o pensamento, e a metacognição sobre a leitura é especificamente o conhecimento sobre a leitura e como a leitura é realizada”.

Leffa (1996a) aprofunda os estudos sobre metacognição da leitura, explicando que, para o indivíduo possuir capacidade de avaliar a própria compreensão, são essenciais dois fatores: os componentes psicogenéticos (de acordo com o crescimento do sujeito e o desenvolvimento natural da sua capacidade de compreensão) e a instrução explícita, por meio da educação, para intervir nesse desenvolvimento da reflexão.

Durante o ato da leitura, em alguns momentos, o leitor concentra-se nos processos que utiliza conscientemente para compreender o conteúdo do texto. Isso quer dizer que a metacognição envolve duas habilidades: monitorar a própria compreensão e adotar as medidas adequadas quando há problemas de compreensão (Leffa, 1996a).

A metacognição no processo de leitura, portanto, diz respeito a um conjunto de estratégias que possibilita o controle intencional de ações que levam à compreensão textual. Conforme Solé (1998), o uso dessas estratégias pode ocorrer antes, durante ou após a leitura. Algumas delas são: formular previsões sobre o texto; estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, com base na interpretação que está sendo feita acerca do que já foi lido e a partir dos conhecimentos e das experiências do leitor; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto: comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo; identificar a ideia principal de um texto; resumir as ideias do texto.

4.1 ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Pressley (2002); Duke e Pearson (2002); Owocki (2003); Girotto e Souza (2010); Souza (2019) e Harvey e Goudvis (2017) concordam que bons leitores são ativos enquanto leem e utilizam diferentes estratégias de compreensão de maneira articulada ao enfrentar textos desafiadores. Também admitem que as estratégias de compreensão podem e devem ser ensinadas na escola, pois a instrução prolongada em estratégias sofisticadas de compreensão nitidamente melhora a compreensão dos textos lidos pelos estudantes.

Com base em variadas pesquisas, cada uma(um) dessas(es) autoras(es) elenca uma série de estratégias que leitoras(leitores) proficientes utilizam antes, durante e depois da atividade de leitura. Nesta tese, os estudos de Harvey e Goudvis (2017), Girotto e Souza (2010) e Souza (2019) fundamentam a escolha de sete estratégias de compreensão leitora: conhecimento prévio, conexões, visualização, perguntas ao texto, inferência, sumarização e síntese.

O **conhecimento prévio** é a base para as demais estratégias e refere-se às informações acerca do mundo, às quais o leitor recorre durante o ato da leitura. Conforme Kleiman (2002), são os conhecimentos linguísticos (pronúncia, vocabulário, regras da língua), o conhecimento textual (estrutura dos textos, tipos e gêneros textuais) e o conhecimento de mundo (adquirido pela escola ou por vivência). Para Marcuschi (2008), os conhecimentos prévios exercem significativa influência na compreensão de textos e eles são basilares para a compreensão leitora. O autor os classifica como: “conhecimentos linguísticos; conhecimentos factuais (enciclopédicos); conhecimentos específicos (pessoais); conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais); conhecimentos lógicos (processos)” (Marcuschi, 2008, p. 239).

Pressley (2002, p. 294) afirma que “[...] bons leitores frequentemente ativam conhecimentos prévios, que podem então ser relacionados às ideias do texto. Tal ativação de conhecimentos prévios, é claro, afetará a compreensão do texto durante a leitura”. O conhecimento prévio pode ser também relacionado ao texto após a leitura, quando se reflete sobre o que foi lido e dá a sustentação para toda a compreensão e aprendizagem, pois, de acordo com Girotto e Souza (2010, p. 67), quando as crianças “[...] têm uma 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 dificuldades”. Harvey e Goudvis (2017) garantem que o uso de qualquer uma das estratégias depende do conhecimento prévio, pois não é possível entender o texto sem pensar sobre o que já se sabe sobre ele. A ativação do conhecimento prévio envolve aspectos do conteúdo, estilo, gênero e da estrutura do texto. Por isso, é preciso ensinar as crianças a usarem o que sabem para entender novas informações e mesclar o pensamento com o novo aprendizado a fim de construir uma base de conhecimentos.

Quanto à estratégia das **conexões**, envolve as ações de conectar experiências pessoais com os textos e fazer conexões entre textos. Conexões pessoais realizam-se quando os leitores relacionam suas próprias vivências com o que estão lendo — e usam essa conexão para construir significado (Owocki, 2003).

As conexões pessoais melhoram o entendimento das crianças sobre o texto ao ajudá-las a se relacionar com eventos e cenários, sintonizando-se com as alegrias e tensões dos personagens. Ao apoiarmos as crianças na criação de conexões pessoais, as ajudamos a entender mais profundamente o que estão lendo. (Owocki, 2003, p. 24, tradução minha).

As conexões entre textos acontecem “[...] quando as crianças fazem associações entre quaisquer dois pedaços de linguagem escrita — e usam essas associações para construir seu esquema geral do mundo” (Owocki, 2003, p. 24, tradução minha). Harvey e Goudvis (2017) constatarem que, quando ensinadas, as crianças passam a realizar muitas conexões, ou seja, a relacionar o que leem a outros textos, filmes, desenhos, músicas, além de se lembrarem dos fatos de sua própria vida. Girotto e Souza (2010, p. 69), além de descreverem a conexão texto-leitor e a conexão texto-texto, acrescentam um terceiro tipo de conexão, a qual denominam conexão texto-mundo, aquela estabelecida entre “[...] o texto lido e algum acontecimento mais global”.

A estratégia da **visualização** evoca, como o próprio nome diz, a ação de visualizar ou, segundo Owocki (2003), representar mentalmente as ideias do texto, usando todos os sentidos. Para Harvey e Goudvis (2017), ao visualizar, o leitor usa seu conhecimento prévio e o combina com as palavras do autor e, assim, cria imagens mentais que dão vida à leitura. Souza (2019, p. 18) declara que “Visualizar é formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor”. É criar mentalmente uma figura que representa a interpretação feita pelo leitor, que pode ser expressa por meio

de desenhos. Pressley (2002) atesta que, ao construir imagens representando as ideias do texto, a memória e a compreensão dos leitores melhoram.

Fazer **perguntas ao texto** é uma estratégia que serve para esclarecer informações, analisar os fatos e deduzir. Essa ação pode ajudar os leitores a explicarem alguns aspectos confusos da narrativa, encontrar respostas, solucionar problemas e localizar informações específicas no texto (Souza, 2019). Segundo Harvey e Goudvis (2017), é uma estratégia que impulsiona os leitores e os leva mais a fundo na leitura. Então, é preciso encorajá-los a pensarem sobre suas perguntas antes, durante e depois da leitura. As perguntas mais importantes são aquelas que o leitor tem – e não necessariamente as que o professor faz –, pois são capazes de envolvê-los e mantê-los lendo. “Quando nossos alunos fazem perguntas e buscam respostas, sabemos que estão monitorando a compreensão e interagindo com o texto para construir significado, exatamente o que esperamos na formação de leitores” (Harvey; Goudvis, 2017, p. 180, tradução minha). Duke e Pearson (2002) concordam com essa ideia, assumindo que as perguntas mais interessantes sobre o texto são aquelas geradas pelos próprios alunos, porque, a partir desse comportamento, pode haver impacto na compreensão subsequente. Pressley (2002) atesta que perguntas elaboradas pelos alunos que integram ideias importantes melhoram, inclusive, as inferências feitas por eles enquanto leem. Solé (1998) completa: ensinar a formular perguntas é uma estratégia primordial para uma leitura ativa. Quem se torna capaz de elaborar perguntas pertinentes sobre os textos aprende a regular seu processo de leitura e a torná-lo mais eficaz.

Para tratar da estratégia da **inferência**, podemos retomar o título deste capítulo: “Ler é pensar; ler é compreender”, a fim de ampliar a conceituação do ato de ler, apoiada em uma concepção de língua como atividade sociointerativa e cognitiva, defendida por Marcuschi (2008), ao afirmar que compreender é inferir, uma vez que o texto, nessa visão, é um evento construído na relação situacional e o seu sentido é sempre situado. Por isso, “[...] compreender é partir de conhecimentos (informações) trazidos pelos textos e dos conhecimentos pessoais [...] para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura” (Marcuschi, 2008, p. 239). As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto e são “[...] provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência” (Marcuschi, 2008, p. 249). E por se relacionar com a coerência é que o autor declara que um texto permite muitas

leituras, mas há aquelas que não são possíveis, ou que não são autorizadas pelo texto. Pensando num texto como um todo formado por camadas, Marcuschi (2008) define *horizontes de compreensão textual*. A inferência está situada no que chama de *horizonte máximo*, onde se localizam as atividades de geração de sentido formadas pelas informações do texto e pelos conhecimentos prévios do leitor e constituem-se como leitura das entrelinhas. Nesse *horizonte*, cabem interpretações diversas e válidas: “[...] as implicaturas, as intenções, uma espécie de terreno dos subentendidos e das suposições” (Marcuschi, 2008, p. 257).

Outrossim, Souza (2019, p. 18) define a estratégia da **inferência** como:

[...] uma conclusão lógica feita pelo leitor, baseada em pistas encontradas no texto, que não são diretamente confirmadas pelo autor [...]
 [...] inferir significa tomar uma decisão ou formular uma opinião por meio de raciocínio dos fatos dispostos em um texto. O leitor, ao inferir, ultrapassa o sentido literal do que está lendo e encontra o que não está explícito, conseqüentemente, compreende o implícito, as entrelinhas do texto.

Contudo, como alerta Marcuschi (2008), é preciso tomar cuidado com as extrapolações no processo de leitura dos textos, pois as crenças e os valores pessoais dos leitores podem gerar equívocos de compreensão. O autor chama de *horizonte problemático* e de *horizonte indevido* as duas “camadas” mais vulneráveis no conjunto de horizontes de compreensão, pois nessas esferas podem surgir equívocos mais evidentes nas interpretações textuais.

Harvey e Goudvis (2017) consideram que há uma variedade de processos mentais que ocorrem sob a égide do pensamento inferencial. Quando as crianças são ensinadas a inferir, elas tiram conclusões e fazem previsões. Prever é uma ação inferencial; bons leitores preveem resultados, eventos ou ações que são confirmados ou refutados durante o processo de leitura. As autoras apresentam uma figura – traduzida e adaptada a seguir – que contém várias ações relacionadas à estratégia da inferência.

FIGURA 1 - INFERÊNCIA

Inferência		
Mesclar o conhecimento prévio com pistas do texto para chegar a uma ideia que não é explicitamente declarada pelo autor. Inferências razoáveis precisam estar vinculadas ao texto.	Fazer previsões Prever resultados, eventos futuros e ações Usar o contexto para descobrir o significado de palavras/conceitos desconhecidos Interpretar o significado da linguagem (figurada, idiomática, metafórica) Visualizar Construir significado com uma imagem visual Criar uma imagem, filme ou apresentação de slides na mente	Inferir o enredo, causa e efeito, sentimentos e motivos do personagem Inferir o propósito do autor Criar interpretações com base em evidências textuais Usar evidências textuais para trazer à tona temas e grandes ideias Inferir o significado de recursos visuais textuais Inferir a resposta a uma pergunta Tirar conclusões com base em evidências textuais

Fonte: Adaptado de Harvey e Goudvis (2017, tradução minha).

Vale à pena comentar dois aspectos expostos na Figura 1: a relação da inferência com a visualização e os exemplos de pensamento inferencial associados a narrativas. Quanto ao primeiro aspecto, Harvey e Goudvis (2017) comentam que as estratégias da visualização e da inferência estão intimamente entrelaçadas, porque a primeira fortalece o pensamento inferencial. Quando o leitor visualiza, ele está inferindo, mas com imagens mentais ao invés de palavras. Quanto ao segundo aspecto, recorro a Duke e Pearson (2002), porque afirmam que as pesquisas sobre o conhecimento prévio e a inferência – denominada por eles e por Solé (1998) como estratégia da previsão – está predominantemente inclinada a textos narrativos, pois mostram que os estudantes compreendem melhor os textos quando geram expectativas acerca do que as personagens podem fazer com base no conhecimento prévio construído no decorrer da leitura.

Owocki (2002) considera a previsão como um tipo de inferência e afirma que quando os leitores fazem inferências diante de textos ficcionais, elaboram perguntas como: O que esse personagem provavelmente está pensando? O que o autor pode querer dizer com isso? E o que provavelmente acontecerá em seguida? Além disso, os leitores revisam seu entendimento quando percebem que estão incorretos.

Cabe fazer uma ressalva no que diz respeito às ações de inferir e predizer (fazer previsões), as quais Zimmerman e Hutchins (2003) consideram como distintas. Para as autoras, inferir é unir os fatos do texto ao conhecimento e ao raciocínio do leitor para fazer uma suposição, a fim de compreender novas ideias que se apresentam. Na predição, diferentemente, o leitor usa informações do texto e suas experiências pessoais para antecipar o que está prestes a acontecer. Entretanto, esta tese toma como base a definição bastante ampla de inferência apresentada por Harvey e Goudvis (2017), em que fazer previsões é uma dentre tantas outras ações conferidas ao ato de inferir, conforme a Figura 1 indica.

Solé (1998) e Pressley (2002) tratam da necessidade de explorar as inferências antes da leitura. As previsões podem ser estabelecidas a partir da estrutura do texto, títulos, ilustrações, capa, cabeçalhos etc. Observar esses elementos atentamente, antes da leitura propriamente dita, muitas vezes, resulta na formulação de hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios sobre o que será abordado no texto. Segundo Pressley (2002), essas hipóteses são o início da compreensão do significado do texto, sendo frequentemente revisadas, à medida que as informações no texto são encontradas durante a leitura. E prever é uma ação que exige arriscar-se, como expõe Solé (1998), pois, por definição, não envolve exatidão do que se formulou.

Oakhill, Cain e Elbro (2017) abordam o ensino da inferência, destacando que um bom leitor forma um modelo mental da situação e dos eventos de um texto por meio de inferências e do conhecimento de base, uma vez que os textos geralmente não favorecem um panorama completo em poucas palavras. Assim, a inferência apoia-se no texto, mas ultrapassa as informações explícitas. Contudo, os autores alertam que há *inferências necessárias* para assegurar a compreensão adequada do texto e outras que são *elaborativas*, aquelas que apenas enriquecem ou embelezam o modelo mental em formação, mas não são indispensáveis para garantir a compreensão. Por isso, Oakhill, Cain e Elbro (2017) recomendam que, por ser praticamente infinito o número de inferências possíveis de um texto, os leitores devem conter a elaboração de inferências para assegurar uma compreensão adequada e suficiente, pois, caso contrário, as inferências podem entrar em conflito com as ideias apresentadas depois no texto. Em outras palavras, é necessário estimular as inferências necessárias, mas evitar aquelas que são simplesmente elaborativas e não contribuem para a coerência de um texto. Oakhill, Cain e Elbro (2017) se detêm,

portanto, às inferências necessárias, isto é, de importância central para a compreensão do texto, distinguindo-as em dois tipos: inferências de *coesão local* e inferências de *coerência global*. As de coesão local ocorrem quando o leitor esclarece a significação de palavras e frases, ligando-as a outras palavras e frases no texto – podendo ligar itens lexicais ou pronominais –, atividade necessária para tornar um texto coerente. A de coerência global é “[...] a inferência que faz o texto como um todo ser coerente. Ela une partes diferentes do texto, ligando-as no modelo mental do texto” (Oakhill; Cain; Elbro, 2017, p. 62). A inferência de coesão local é sempre necessária, conforme Oakhill, Cain; Elbro (2017), mas a inferência de coerência global depende de alguns fatores, como a natureza da inferência e do texto, o objetivo da leitura e o leitor. Por exemplo, no que tange à natureza do texto, os narrativos inspiram inferências sobre objetivos e motivações das personagens, pois essas questões são centrais para a compreensão do enredo. No que se refere ao objetivo da leitura, quando procuramos por uma informação específica em um texto, temos um objetivo em mente; quando precisamos ler um texto na íntegra para aplicar o novo conhecimento depois, temos outro objetivo. No segundo caso, “[...] as exigências de uma compreensão mais coerente e de inferências relevantes são muito maiores do que se só procurar uma parcela específica de informações” (Oakhill; Cain; Elbro, 2017, p. 62). E, por fim, a expectativa individual de cada leitor também determina “[...] o grau de coerência de sua representação mental do texto”, pois “[...] alguns leitores estabelecem expectativas de coerência maiores do que outros” (Oakhill; Cain; Elbro 2017, p. 62).

A estratégia da **sumarização** se refere à habilidade de determinar a importância do texto, ou seja, verificar o que é mais relevante naquilo que se leu (Souza, 2019). Sumarizar ou determinar a importância relaciona-se diretamente à ação de gerar a ideia principal, que, segundo Solé (1998, p. 138), “[...] resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queira transmitir mediante seus escritos”. Saber a ideia principal de um texto ou de cada uma de suas partes é essencial para aprender por meio da leitura e ser capaz de elaborar resumos. Principalmente porque há uma forte relação entre a ideia principal e a compreensão global do texto. Solé (1998) ainda completa que a ideia principal vai um pouco além do tema. O tema indica aquilo do que um texto trata e pode ser expresso em uma palavra ou expressão curta. Já a ideia principal informa sobre o enunciado mais

importante que o autor usa para explicar o tema, podendo estar explícita ou implícita no texto.

É comum ensinar a determinar aquilo que é importante em textos não ficcionais, escolher as informações principais, isolar os detalhes ou aquilo que é secundário e ler para obter informações específicas. Contudo, para Harvey e Goudvis (2017), quando leitores determinam a importância de textos ficcionais, geralmente inferem as ideias e os temas maiores da história. Solé (1998) lembra que a estrutura dos textos narrativos (apresentação, complicação, resolução) é, normalmente, utilizada pelos bons leitores para compreender e extrair informação importante das narrações.

Os livros contêm muitas coisas interessantes para as crianças prestarem atenção — ilustrações cativantes, palavras interessantes, personagens engraçados, tramas de suspense, feitos humanos notáveis, fatos fascinantes, entre outros —, mas há momentos em que o leitor tem um propósito específico em mente, e prestar atenção a certas ideias ou pontos (em vez daqueles que parecem mais interessantes no momento) é benéfico. (Owocki, 2002, p. 25, tradução minha).

A decisão sobre o que é importante depende dos objetivos e propósitos da leitura. No caso do texto narrativo, conforme Owocki (2002), é pertinente ensinar as crianças a procurarem o início, o meio e o fim dos textos, os principais episódios da trama, personagens, cenário, problema e resolução. Pensar sobre a estrutura da história ajuda-as a pensar sobre o que é importante.

Para a prática da sumarização com textos narrativos, Souza, Barbosa e Hernandez (2019) sugerem que os alunos encontrem os três atos da narrativa: situação inicial, conflito e resolução, sublinhando com cores diferentes cada uma dessas partes, a fim de que tenham a oportunidade de refletir sobre a estrutura padrão de um texto narrativo.

A estratégia da **síntese** pode ser definida como uma “[...] organização de diferentes elementos que criam significados”, ou seja, o leitor verifica e escolhe “[...] que partes do texto podem ser reunidas para formar um todo significativo” (Souza, 2019, p. 20). Segundo Duke e Pearson (2002), a capacidade de resumir informações exige que os leitores filtrem grandes unidades de texto, diferenciem ideias importantes de ideias não importantes e, em seguida, sintetizem essas ideias e produzam um novo texto coerente que represente, por critérios substantivos, o original. Os autores sustentam que a instrução e a prática da síntese melhoram a capacidade dos alunos de resumir textos e sua compreensão geral do conteúdo do texto. Solé (1998)

acrescenta que o resumo é uma estratégia autêntica de elaboração e organização do conhecimento e contribui para o controle da compreensão leitora, independentemente do gênero textual escolhido. Para resumir um texto é preciso tratar a informação que ele contém de forma que se possa “[...] omitir o que é pouco importante ou redundante e que conceitos e proposições possam ser substituídos por outros que os englobem ou integrem” (Solé, 1998, p. 146). É notável, a partir dessa citação, que resumir exige a identificação das ideias principais e das relações que os leitores estabelecem entre elas; portanto, a sumarização – ou determinação da importância – é uma condição necessária, mas não suficiente para chegar à concretização do resumo (Solé, 1998).

Quanto ao uso da estratégia da síntese especificamente para textos literários, há recentes pesquisas que atestam a efetividade da prática de sintetizar textos narrativos, como a de Hilário (2016), a de Souza, Barbosa e Hernandez (2019) e de Ramirez-Ávila e Barreiro (2021).

Ramirez-Ávila e Barreiro (2021), em um estudo pré-experimental, demonstraram a eficácia do trabalho com o resumo de narrativas para a melhora da compreensão de leitura com estudantes do ensino fundamental. De acordo com as autoras, resumir é uma das estratégias de leitura que permite aos alunos entender o texto mais profundamente e, ao mesmo tempo, funciona como um indicador de compreensão. Além disso, resumir ajuda os alunos a explicarem o significado das informações e a armazená-las na memória de longo prazo e permite que expressem o conhecimento com suas próprias palavras. No caso dos textos narrativos, a sequência de eventos, as personagens principais e o cenário devem ser considerados ao reunir o que é essencial.

De modo semelhante, Souza, Barbosa e Hernandez (2019) expõem que a aplicação da estratégia da síntese com narrativas exige que o leitor reorganize a história com sua própria linguagem e faça escolhas semânticas e sintáticas que evidenciem seu domínio linguístico e a compreensão da história, pois, ao escrever a mesma história com suas palavras, dão a ela marcas de subjetividade.

Os estudos de Van Dijk (1976; 1978) e de Machado (2007) ajudam a elucidar a relevância do trabalho com as estratégias da sumarização e da síntese a partir da leitura de textos narrativos. Segundo Van Dijk (1976), pesquisas experimentais mostram que, ao reproduzir histórias, os sujeitos selecionam certas proposições e/ou combinam as informações de várias proposições em uma proposição, e que as proposições selecionadas e resultantes são armazenadas na memória, lembradas e

servem como pistas de reconhecimento para as proposições ou sentenças originais da história. Baseando-se em Van Dijk (1976), Machado (2007, p. 140) acrescenta que, durante o processo de leitura com compreensão, ocorre a sumarização, por meio do qual o leitor constrói um resumo mental do texto, “[...] retendo as informações básicas e eliminando as acessórias, chegando [...] à significação básica do texto”. Por essa razão, Van Dijk (1976; 1978) preocupou-se em construir um modelo explícito dos processos cognitivos envolvidos na compreensão, no armazenamento, na recordação e no reconhecimento de estruturas tão complexas como histórias, ou seja, um conjunto de macrorregras, que determinam a interpretação do discurso em um nível superior ao da compreensão de sentenças e sequências, e que explicam quais informações podem ser integradas em proposições de ordem superior. Segundo Machado (2007), essas macrorregras traduzem-se basicamente em dois conjuntos de regras – apagamento e substituição:

As primeiras seriam seletivas, pois, por meio delas, selecionam-se os conteúdos relevantes do texto, com o apagamento de informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes. Já as regras/estratégias de substituição seriam construtivas, pois exigem a construção de novas proposições, ausentes do texto original, mas que englobam informações expressas ou pressupostas no texto (Machado, 2007, p. 141).

Essas regras podem ser também divididas em dois tipos: generalização e construção. Fazendo uso da primeira, o leitor “[...] substitui uma série de nomes de seres, de propriedades e de ações por um nome de ser, propriedade ou ação mais geral, que nomeia a classe comum a que esses seres, propriedades ou ações pertencem” (Machado, 2007, p. 141). No segundo caso, há a substituição de preposições por outra que é geralmente inferida delas, por meio da associação de seus significados.

Machado (2007) destaca, ainda, que a aplicação dessas regras é guiada pelo esquema estrutural comum a cada tipo de texto, ou seja, no resumo de um texto narrativo, espera-se que o leitor contemple as categorias do esquema estrutural desse tipo de texto: situação inicial, conflito e resolução. De acordo com Machado (2007), pesquisas baseadas nesse modelo pensado por Van Dijk (1976; 1978) e voltadas para o contexto escolar apontaram que práticas de ensino para a interiorização dessas regras possibilitaram o desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de produzir resumos/sínteses.

Contudo, é preciso cautela quando o assunto é sintetizar textos literários, porque, sendo a literatura objeto de motivação estética, permite subjetividade, invenção, transgressão de regras, figuras de linguagem, ambiguidades e modos diferentes de expressão do discurso poético (Azevedo, 2004). Por isso, dependendo de como um texto literário é construído, pode ser inadequado sintetizá-lo, pois correremos o risco de reduzir as metáforas, as sonoridades, o trabalho com a linguagem, a sua beleza poética.

Segundo Cosson (2020a, p. 63), uma das atividades de sala de aula na perspectiva do paradigma tradicional, denominado histórico-nacional, é o resumo de obras, que “[...] apaga do texto literário as suas especificidades linguísticas, reduzindo-o a um texto informativo”. Logo, a fim de superar essa prática, é preciso considerar o trabalho com a estratégia da síntese – e das demais estratégias – como um processo, isto é, “[...] um meio e não um fim [...], o fim é a leitura daquele texto, o que ele diz e como ele diz, a sua compreensão e interpretação é que deve ser o resultado da atividade” (Cosson, 2020b, p. 118).

Estas são, portanto, as sete estratégias de compreensão cotejadas nesta tese e que serviram como objeto de ensino e aprendizagem durante a aplicação das oficinas de leitura literária, explicitadas teoricamente na próxima seção.

4.2 OFICINAS DE LEITURA: ESTRATÉGIAS PARA COMPREENSÃO DE TEXTOS LITERÁRIOS

Harvey e Goudvis (2017) enfatizam a necessidade de uma instrução explícita das estratégias de leitura, a fim de que os leitores possam usá-las para construir significados. Essencialmente, é preciso ensinar as estratégias modelando-as, orientar os estudantes em sua prática e fornecer grandes períodos para lerem de modo independente e praticarem o uso e a aplicação das estratégias.

Duke e Pearson (2002) sugerem um modelo de instrução de compreensão que inclui: (a) descrição explícita da estratégia e quando e como ela pode ser usada; (b) modelagem da estratégia em ação pelo professor e/ou pelos alunos; (c) uso colaborativo da estratégia em ação; (d) prática guiada usando a estratégia com liberação gradual da responsabilidade; (e) uso independente da estratégia.

A partir dessa ideia, Harvey e Goudvis (2017) apresentam uma adaptação do modelo de instrução, do qual selecionei para esta tese os seguintes passos:

modelagem do professor, prática guiada, prática colaborativa e prática independente. Nessa mesma linha, Girotto e Souza (2010) e Souza (2019) elegem a leitura literária como objeto, propondo oficinas de leitura como momentos específicos em que o professor planeja o ensino de estratégias.

A **modelagem** é o momento em que o professor explica aos estudantes a estratégia escolhida para ser ensinada; demonstra como usá-la efetivamente; lê em voz alta e verbaliza seus pensamentos, mostrando como raciocina ao fazer uso da estratégia. O ensino da leitura é, nesse caso, explícito (Girotto; Souza, 2010; Harvey; Goudvis, 2017; Souza, 2019). Quanto à ação de “pensar em voz alta”, Duke e Pearson (2002, p. 214, tradução minha) declaram:

Como o nome sugere, pensar em voz alta envolve tornar os pensamentos audíveis e, geralmente, públicos — dizendo o que você está pensando enquanto realiza uma tarefa, neste caso, a leitura. Foi demonstrado que o pensar em voz alta melhora a compreensão dos alunos tanto quando os próprios alunos praticam essa técnica durante a leitura quanto quando os professores pensam em voz alta enquanto leem para os alunos.

Na **prática guiada**, o professor orienta os estudantes – no grande grupo ou em pequenos grupos – a lerem os textos selecionados para tal tarefa, em um contexto de leitura compartilhada. Eles conversam sobre o texto, praticando juntos com o professor a estratégia ensinada, “refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão” (Girotto; Souza, 2010, p. 62). Nesse momento, o professor estimula o uso da estratégia, recuperando as tentativas de compreensão, dando *feedbacks* e certificando-se de que os alunos estão entendendo a tarefa.

Durante a **prática colaborativa**, os estudantes compartilham seus processos de pensamento uns com os outros (Harvey; Goudvis, 2017), no grande grupo ou em pequenos grupos. O professor avalia as contribuições, respondendo às necessidades dos estudantes.

A **prática independente** consiste no trabalho autônomo dos estudantes ao praticarem a estratégia ensinada. Nesse momento, os registros individuais são ações importantes para expressarem o que pensam sobre a leitura. O professor atende à necessidade de cada leitor e fornece *feedback* a ele (Harvey; Goudvis, 2017).

Girotto e Souza (2010) ainda acrescentam a etapa da **avaliação**, quando professor e estudantes refletem sobre a oficina como um todo: utilidade dessa proposta, recepção dos alunos, continuidade ou não da prática, experiências atendidas, objetivos alcançados. “O professor precisa, ainda, retomar o processo de

leitura, a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura” (Giroto; Souza, 2010, p. 63).

Sobre a efetivação das oficinas de estratégias de leitura, Harvey e Goudvis (2017), Giroto e Souza (2010) e Souza (2019) sugerem o uso de **gráficos organizadores** como instrumentos que “[...] possibilitam a transmissão do significado de informações complexas de uma forma mais simples e eficiente” (Souza, 2019, p. 25). É um recurso que permite reflexão sobre a compreensão leitora e pode ser usado pelos estudantes para visualizarem o que compreenderam do texto. Harvey e Goudvis (2017) nomeiam de *gráficos âncora* recursos que servem para manter o pensamento dos leitores sobre um texto ou estratégia para retornar a eles e lembrar o que foi aprendido. Ao ensinar estratégias de leitura, os gráficos âncora ajudam a incorporar o conteúdo da aula, os comentários e as percepções dos estudantes.

Como se pode ver, a estrutura das oficinas de compreensão, segundo Duke e Pearson (2002), está organizada de modo que os professores passam de uma situação em que assumem toda a responsabilidade por realizar uma tarefa (modelagem) para uma situação em que os estudantes assumem a responsabilidade (uso independente da estratégia).

5 ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura é um instrumento de acesso à cultura e de aquisição de experiências e, por isso, uma das mais importantes funções da escola é formar leitoras(es). Quando tratamos especificamente da leitura literária há, ainda, outras competências em jogo, como cita Cosson (2020a): reconhecer convenções literárias, dar sentido aos enunciados a partir das próprias experiências, dominar códigos interpretativos, narrativos e simbólicos. A leitura literária forma leitoras(es), uma vez que permite diferentes interpretações e abre espaço para a atribuição de sentidos. Além disso, leitura pressupõe trabalho com a linguagem e é por meio dela que nos construímos como sujeitos. Quando conseguimos nomear o que vivemos, podemos, com mais aptidão, transformar nossa realidade. Por isso, não se pode negar a relevância do trabalho efetivo com a literatura na escola.

Segundo Azevedo (2004), crianças precisam ouvir e ler histórias para entrar em contato, por meio da ficção, com assuntos que raramente são apresentados a elas, dada a dificuldade e a complexidade desses temas, como as emoções humanas, a morte, a sexualidade, a ética, a efemeridade. Ademais, a literatura leva o leitor a uma busca além da realidade, à procura do significado interno, do reconhecimento do simbólico nos acontecimentos do dia a dia. Ler literatura é também exercitar a empatia, entrando em contato com aquilo que é adverso às próprias crenças, por meio de pensamentos divergentes dos seus. Conforme Cosson (2019, p. 17), a literatura é “[...] a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade”.

Sobretudo, como garante Candido (2011), a literatura é um direito humano, imprescindível à formação do sujeito. Pensar na literatura como direito significa reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o outro. Por meio da literatura, situações humanas complexas são criadas – são ficção, mas poderiam ser realidade – e, a partir delas, temos a chance de pensar sobre a vida, o mundo, nós mesmos e o outro. A literatura é uma forma de redescritção da realidade e, por isso, é capaz de humanizar e ampliar a consciência e os horizontes do leitor.

O ensino da literatura no Brasil passou por muitas transformações ao longo da história. São momentos distintos que vão desde a cópia de obras clássicas, como modelos de bem falar e escrever, passando pela valorização da história da literatura,

em detrimento da leitura de obras literárias, e chegando a uma mudança social das funções da literatura, em meados do século XX, segundo Colomer (2007, p. 104), com a “[...] redução de seu espaço escolar em função da leitura ‘funcional’, do ensino de língua e das demais matérias do currículo”. Em síntese, havia espaço para a literatura na educação colonial brasileira até, praticamente, o século XIX, embora o seu ensino fosse bem diferente daquele que conhecemos atualmente. Depois, a história da literatura ganhou destaque e o texto literário foi deixado de lado. Atualmente, devido à extensão da escolaridade, conforme Colomer (2007, p. 104), “[...] lê-se mais do que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios”.

Como possibilidade de trabalho efetivo com a literatura em sala de aula, Cosson (2020a) apresenta o paradigma do letramento literário. Um paradigma é “[...] constituído por saberes e práticas, conceitos e técnicas, questionamentos e exemplos, objetos e termos usados para descrevê-los dentro de uma determinada área do conhecimento” (Cosson, 2020a, p. 7). Logo, é como uma referência que direciona a atuação dos profissionais da área. Um paradigma é substituído por outro quando o campo de conhecimento passa por transformações, de modo que o modelo antigo é questionado e perde a consistência.

Cosson (2020a) relata que o termo *letramento literário* foi cunhado por Graça Paulino, no final da década de 1990, para se referir a um tipo específico de letramento no espaço escolar. A partir daí, o uso da expressão passou a ser usada com recorrência, especialmente pelos membros do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Entende-se por letramento literário “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Por ser processo, o letramento literário se constrói ao longo do tempo, antes mesmo do ingresso do sujeito à escola – local onde esse processo será ampliado e aprimorado –, mas ultrapassa o ambiente acadêmico. Quanto ao fato de ser um processo de apropriação, Cosson (2020a, p. 172) explica:

[...] um processo por meio do qual fazemos alguma coisa externa se tornar interna a nós mesmos, que nos permite tornar próprio o que é alheio. [...] Trata-se de um processo simultaneamente social e individual que nos insere em uma comunidade de leitores à medida que progressivamente nos constituímos como leitores. Por consequência, a literatura a ser apropriada é

algo que existe coletivamente, mas é a incorporação privada dela pelo indivíduo que a torna viva.

Nesse processo, Cosson (2020, p. 173) ainda destaca que a apropriação da literatura acontece de maneira literária, ou seja, usa os artefatos reconhecidos como literários, mas, principalmente, “[...] adotando e respeitando o modo próprio de significar dado pela literatura, um modo que se funda na relação intensa de linguagem, pela qual construímos e reconstruímos a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro”.

Quanto à **concepção de literatura** para esse paradigma, Cosson (2020a, p. 177) define que a literatura é uma “[...] linguagem que se apresenta como um repertório de textos e práticas de produção e interpretação, pelos quais simbolizamos nas palavras e pelas palavras a nós e o mundo que vivemos”. Para compreender esse conceito tão amplo de literatura, o autor defende que é preciso levar em conta três dimensões: a materialidade da obra, o modo de produzir as obras e o modo de ler.

A primeira dimensão relaciona-se ao fato de a literatura não se definir por um conjunto de obras. Na verdade, a literatura está nessas obras; é um discurso por meio do qual elas adquirem existência. Em relação ao modo de produzir as obras, quem organiza o conjunto de itens considerados literários são as instituições – academias, escolas, editoras e o mercado –, além dos consumidores, leitores, críticos e os próprios escritores. Referente ao modo de ler, Cosson (2020a) cita como protocolos de leitura: estratégias de compreensão leitora, mecanismos de intertextualidade, aparatos metodológicos de escolas críticas ou correntes teóricas de estudo da literatura. Esses protocolos auxiliam a ler literariamente o conjunto de itens que constitui o repertório literário.

O **objetivo do ensino** da literatura para o paradigma do letramento literário é, segundo Cosson (2020a), ampliar e aprimorar a competência literária do estudante, pois, quanto mais desenvolvida essa competência, maior será o conhecimento do repertório e mais consolidada será sua experiência literária, ou seja, a apropriação literária do texto literário. Segundo Munita (2024), a construção da competência literária diz respeito à mobilização de conhecimentos necessários para a compreensão dos textos, permitindo que os estudantes compreendam obras cada vez mais complexas ou façam leituras cada vez mais complexas das obras.

A competência literária tem uma significação bastante ampla, conforme diferentes abordagens de ensino da literatura. Desenvolver competência literária é

ensinar a converter enunciados linguísticos em estruturas e sentidos literários; reconhecer convenções literárias; dar sentido ao texto a partir das próprias experiências; dominar códigos interpretativos (entendimento do enredo, dos contextos socioculturais), narrativos, simbólicos etc. (Cosson, 2020a).

A ampliação e o aprimoramento da competência literária – sobretudo referente ao domínio de códigos interpretativos e narrativos – têm direta relação com as condições para a compreensão de textos literários na perspectiva das estratégias de leitura. Souza e Hernandes (2019) relatam que estudos norte-americanos apontam quatro condições necessárias que devem ser ativadas durante a leitura:

[...] as relações estabelecidas com o conhecimento prévio e as experiências do leitor; os saberes já apropriados, por esse leitor, sobre as características do texto a ser lido; o contexto de produção do texto e da finalidade da leitura; e a utilização das estratégias próprias do ato de ler. (Souza; Hernandes, 2019, p. 2).

Cabe, nesse momento, tratar brevemente da segunda condição: conhecer as características do texto a ser lido. Para Souza e Hernades (2019), é indispensável que ao leitor em formação sejam oportunizadas práticas que levem à apropriação dos traços distintivos de certos gêneros, a fim de reconhecerem as peculiaridades inerentes de cada gênero. E para isso, o simples contato com modelos de textos não basta. A vivência com situações reais de uso social do gênero (contexto de uso: quem, para quê, para quem, por quê?) se faz necessária para que o gênero textual seja tratado como “[...] uma unidade de ensino e a leitura e a escrita desses textos como objeto dessa ação” (Souza; Hernades, 2019, p. 4).

Para tanto, se o objetivo do letramento literário é desenvolver a competência literária dos estudantes, **o conteúdo a ser ensinado**, segundo Cosson (2020a, p. 183-186), é “[...] a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias”. Em relação à **metodologia**, esse conteúdo deve ser organizado sempre a partir do “[...] manuseio do texto literário e do compartilhamento da experiência literária” pelos estudantes. Para isso, Cosson (2020a) sugere o que chama de três estações obrigatórias: o encontro pessoal do leitor com a obra, por meio da leitura do texto literário; a leitura responsiva (externalizar a experiência a partir de atividades orais ou escritas); e a leitura como prática interpretativa (análise das obras, realizada pelos estudantes e conduzida pelo professor).

Nesse percurso, segundo Cosson (2020a), o **papel do professor** é planejar atividades e projetar os caminhos que serão percorridos pelos estudantes, sendo um guia ou condutor da experiência literária. É importante ressaltar que o professor é um leitor, então, antes de propor determinada leitura aos estudantes, deve ter vivenciado a leitura literária dessa obra. Isso não significa que, por já conhecer a obra e ter competência literária mais desenvolvida que a dos aprendizes, fará a sua análise da obra ou irá impor a sua leitura. Diferentemente, como mediador, acompanha a leitura dos estudantes apontando caminhos para que este possa construir sua própria experiência literária. Há, ainda, um outro papel do professor, elencado por Cosson (2020a, p. 190): “[...] a constituição de uma comunidade de leitores em sala de aula”, estabelecendo condições para que os estudantes compartilhem suas experiências literárias, ampliem e fortaleçam a competência literária.

Nessa mesma linha, no que se refere à mediação de leitura, Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 30, tradução minha), afirmam que o mediador tem as seguintes funções: “Criar e fomentar hábitos de leitura estáveis; [...] orientar a leitura extracurricular; coordenar e facilitar a seleção de leituras por idades; preparar, desenvolver e avaliar animações de leitura”. Para atingir esses objetivos, o mediador deve cumprir uma série de requisitos essenciais que, embora possam parecer óbvios, devem ser conhecidos, segundo Cerrillo, Larrañaga e Yubero (2002, p. 30, tradução minha): “Ser um leitor habitual; compartilhar e transmitir o prazer da leitura; ter capacidade para promover a participação; [...] acreditar firmemente em seu trabalho de mediador; possuir uma formação mínima em literatura, psicologia e didática”.

Bajour (2020) também trata da postura do mediador durante as tarefas de leitura compartilhada. Para a autora, não basta escolher textos literários que estimulem a capacidade de imaginação. É preciso permitir que os leitores possam construir significados por si mesmos, seja em situações de leitura individual, seja em momentos de leitura socializada. Para que isso ocorra, o mediador não deve:

[...] antepor nem privilegiar a construção pessoal de sentidos em relação às de outros, mas esperar sem ansiedade nem pressa esse desdobramento no modo e no estilo de cada um e, sobretudo, criar uma atmosfera que ofereça confiança aos leitores e leitoras para que seus caminhos de interpretação e opinião sobre os textos se abram em múltiplas direções. Muitas vezes, o medo do silêncio em situações compartilhadas de leitura leva alguns mediadores e mediadoras a preencherem o vazio com comentários sobre o texto que podem ser percebidos como a única leitura válida e, conseqüentemente, o fluir dos imaginários se enfraquece ou se apaga. (Bajour, 2020, p. 33).

Por isso, vale retomar a afirmação de Marcuschi (2008, p. 257) de que os textos permitem muitas leituras, apesar de não serem infinitas. A(o) mediadora(mediador), ao antepor a sua interpretação – ainda que válida – pode impedir outras possibilidades de interpretação das(os) estudantes e deixar de explorar o *horizonte máximo* (considerando as atividades inferenciais), proposto por Marcuschi (2008).

Diante disso, assumir que os sentidos produzidos são sempre sociais, leva-nos a perceber que os outros sempre podem nos surpreender, enriquecendo ou desestabilizando o que pensávamos até o momento do compartilhamento da leitura. A convicção sobre o caráter provisório e incompleto das próprias significações é uma porta hospitaleira para os significados dos outros se entrelaçarem aos nossos (Bajour, 2020).

O **estudante**, por sua vez, no paradigma do letramento literário, segundo Cosson (2020a), é ativo, colaborativo e o principal agente do processo pedagógico. É necessário seu empenho em participar e colaborar em todo o processo formativo, pois a experiência literária só ocorre quando é efetivada, não é possível simulá-la.

Quanto à **função da escola** e o lugar disciplinar da literatura, Cosson (2020a, p. 192) sustenta que a escola deve “[...] garantir um espaço próprio e condições adequadas para o ensino da literatura”, uma vez que é a instituição responsável pela formação integral do indivíduo. No entanto, para o paradigma do letramento literário, não é necessário que haja um componente curricular específico, denominado Literatura. O mais importante é reconhecer a especificidade do letramento literário enquanto modo de ensinar literatura na escola.

A propósito, no Ensino Fundamental, é comum não haver separação entre as aulas de Língua Portuguesa e Literatura, pois, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), assumindo uma postura enunciativo-discursiva de linguagem, toma o texto como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, indicando que o ensino de literatura faz parte desse componente curricular. A oralidade, a leitura/escuta e a produção textual são eixos de ensino que devem estar articulados aos *campos de atuação* sugeridos pela Base: campo da vida cotidiana (somente para os anos iniciais do Ensino Fundamental); campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; e campo de atuação na vida pública. O campo de atuação *artístico literário* diz respeito à participação de leitura,

fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Na questão da **seleção de textos e material de ensino**, Cosson (2020) enfatiza a autonomia do professor em fazer as escolhas mais adequadas no sentido de que sejam obras (textos escritos, orais, vídeos, canções, cartas, performance artística, obra de arte etc.) significativas para a experiência literária dos estudantes, e que sejam plurais e diversas, tanto em relação à temática e aos gêneros quanto à complexidade. Quanto à **avaliação**, Cosson (2020a) sugere que, para avaliar a competência literária, o professor deve observar o andamento das atividades de sala, pois elas orientam o diagnóstico contínuo do progresso do estudante em direção ao objetivo traçado.

Cosson (2020a) apresenta algumas **práticas de leitura** de modo a contribuir para o diálogo da leitura literária na escola, como a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, leituras que exercitam a memória (coro, dramatização, contação de histórias) e leituras que promovem a interação. Essas práticas devem fazer parte da rotina escolar, de maneira combinada. Somente a prática de leitura silenciosa, por exemplo, não é suficiente para que os estudantes se apropriem da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Cosson (2020b) ensina que as práticas que possuem maior potencial para o desenvolvimento da competência literária são as que promovem **leitura compartilhada**, como é o caso das **práticas de interação**, que podem ser concretizadas pelo uso de **estratégias de compreensão leitora**, objeto desta tese.

Para Munita (2024, p. 193), situações de leitura compartilhada oferecem uma oportunidade singular para a formação de leitores: “[...] a possibilidade de expandir nossa leitura inicial e levá-la a outros territórios com base na contribuição de outros”. Colomer (2007) corrobora essa visão, afirmando que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores, porque promove a busca por significados conjuntamente, entre mediadores e aprendizes. É pela prática de leitura compartilhada que se passa de um domínio incipiente de habilidades de leitura ao domínio especializado e de um conhecimento implícito de convenções literárias ao conhecimento explícito.

6 CAMINHOS PERCORRIDOS OU COMO ACONTECERAM AS OFICINAS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Visando cumprir o plano de ação, elaborado anteriormente, quando tracei o percurso metodológico, dei início às oficinas de estratégias de leitura e à coleta dos dados necessários para alcançar o objetivo desta pesquisa. Para tal tarefa, disse às crianças que daríamos início às oficinas sobre as estratégias de leitura e iríamos aprender sobre cada uma delas do seguinte modo: eu lhes entregava um pequeno papel com o conceito de cada estratégia de leitura e explicava em que ela consistia e elas fixavam esse papel no caderno de literatura para futura consulta, quando necessário; fazia a **modelagem** com a estratégia escolhida, explicando como eu a utilizo, ou seja, pensando em voz alta sobre minha compreensão acerca da ilustração e/ou do texto verbal apresentado. Nesse momento, as crianças poderiam fazer anotações em seu caderno de literatura, se, durante a modelagem, pensassem algo sobre o texto ou a imagem que eu estava apresentando. Depois de terminada a modelagem, poderiam ler suas anotações e fazer seus comentários.

Num segundo momento, durante a **prática guiada**, dava seguimento à leitura do livro *dizendo* o texto contido nessa página (projetada no telão), acreditando no pressuposto de Bajard (1994) de que não há razão para interromper essa atividade depois que a criança aprende a ler¹⁵. Segundo o autor, “Atraído pela voz do professor, o aluno pode experimentar o prazer do texto antes de gastar energia para lê-lo. Esse prazer pré-sentido é uma promessa capaz de suscitar o esforço” (Bajard, 1994, p. 94).

Bajard (1994) faz uso do termo “dizer um texto” em detrimento da expressão “ler em voz alta”, por acreditar que a leitura e o dizer são ações diferentes. A leitura consiste em um encontro individual com o texto. O ato de dizer exige um texto escrito preexistente e demanda uma função comunicativa, isto é, a convivência com o outro. Só se diz um texto em um encontro entre pessoas envolvidas na comunicação. O dizer situa-se na “[...] singularidade de uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, o enxerga” (Bajard, 1994, p. 53).

¹⁵ A opção por *dizer* o texto, durante a etapa da prática guiada nas oficinas das cinco primeiras estratégias trabalhadas (conhecimento prévio, conexões, visualização, perguntas ao texto e inferências), não impediu o uso de diferentes práticas de leitura (em silêncio ou oportunizando que as(os) estudantes também *dissessem* o texto) em outros momentos das oficinas.

Depois, observando texto verbal e ilustração no telão, as crianças preenchiavam, individualmente, um gráfico organizador da estratégia aprendida, a fim de praticá-la. Esses gráficos foram baseados nos estudos de Girotto e Souza (2010) e Souza (2019). Depois de cada uma preencher seu gráfico, partilhávamos os significados construídos, no grande grupo, cumprindo a etapa da **prática colaborativa**, sugerida por Harvey e Goudvis (2017).

Ao final de cada oficina, fazíamos a **avaliação**, oralmente, conversando sobre as impressões acerca da oficina, se estavam gostando e sobre as expectativas para as próximas. As(os) estudantes ficaram realmente empolgadas(os) com a ideia de ter dois horários semanais reservados às aulas de literatura e de ter um caderno exclusivo para as suas anotações. Como crianças, ainda sem muita preocupação com a organização temporal das aulas, perguntavam várias vezes durante a semana: “Hoje tem aula de Literatura?”. Eu respondia: “Quarta e sexta, lembra?”. E assim esperavam ansiosas por esses dois dias e, se por acaso houvesse algum imprevisto e precisasse adiar a aula, ficavam chateadas, mas compreendiam que faríamos a reposição em outro dia.

6.1 HISTÓRIAS DE WILLY: CONHECIMENTO PRÉVIO, CONEXÕES E VISUALIZAÇÃO

*Histórias de Willy*¹⁶, de Anthony Browne, foi a primeira obra literária lida durante as oficinas. Nesse tipo de livro ilustrado, ocorre a organização chamada de *dissociação*, isto é, a imagem ocupa a “página nobre” (a da direita) – “[...] aquela em que o olhar se detém na abertura do livro, – ao passo que o texto fica na página da esquerda” (Linden, 2011, p. 68). Contudo, como havia apenas um exemplar da obra, as crianças tiveram acesso a ela por meio de projeção em *Datashow*, e eu apresentava primeiramente o texto verbal (a página da esquerda) e, depois, a ilustração (a página da direita).

Na **primeira oficina**, explorei a estratégia do **conhecimento prévio**. Perguntei a elas(eles) se sabiam o significado da expressão *conhecimento prévio* e estas são algumas das respostas que obtive:

¹⁶ A escolha por esta obra e a decisão sobre a ordem das estratégias ensinadas estão justificadas no capítulo 2, seção 2.1.

É quando você guarda informações pra te ajudar a saber o que o livro tá querendo dizer (G. Peter).

Prévio é uma coisa que você já sabe do que se trata quando você tá lendo (I. Ariel).

É tipo uma folheada, lê bem pouquinho, lê a primeira página, a segunda ou fazer tipo isso aqui [folheia o livro e mostra como é] (J. Gojo).

É quando você já sabe o básico do livro até onde você leu (L. Eddie).

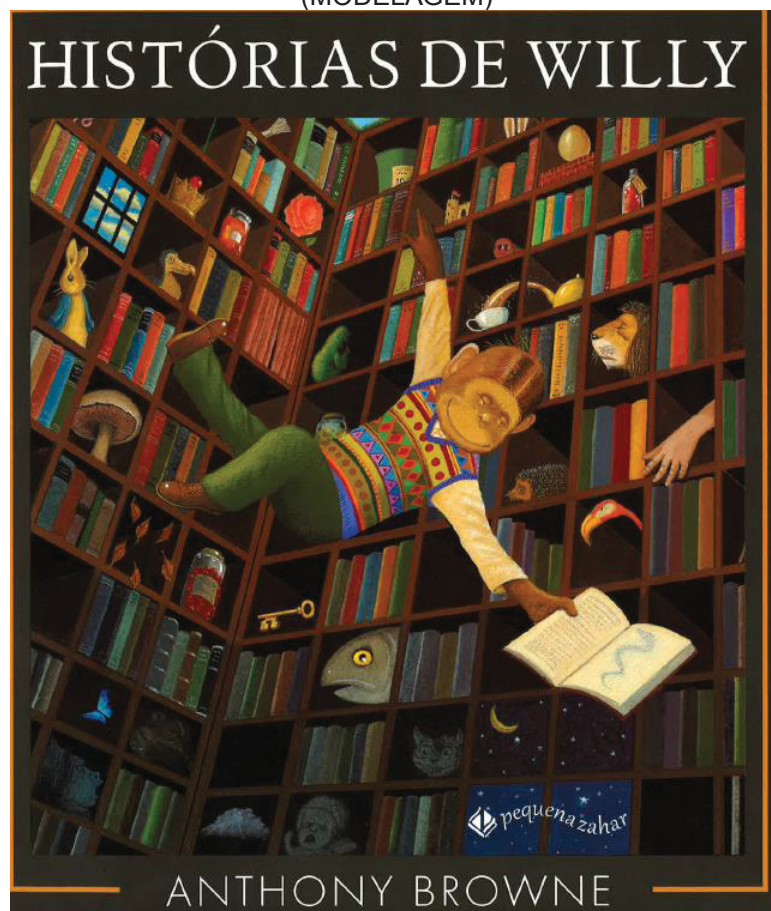
Pra mim é quando você já sabe o básico, mas ainda não sabe de tudo (Y. Ace).

Fiz questão de fazer essa pergunta e gravar em áudio as respostas para que ficasse claro que estávamos utilizando o conhecimento prévio delas acerca do significado do próprio termo *conhecimento prévio*. O curioso foi que elas, de modo geral, associaram o termo diretamente à estratégia de leitura – e não ao conhecimento prévio voltado a outras atividades cotidianas –, pois as respostas revelaram a necessidade de considerar o conhecimento prévio a favor do ato de ler. A resposta de J. Gojo destaca-se porque exemplifica como as(os) leitoras(es) experientes selecionam os livros para ler, em uma biblioteca ou livraria: olham a capa, leem o título, folheiam, leem a sinopse. E a partir desse comportamento leitor, conseguem ativar seu conhecimento prévio para decidir se emprestam ou compram determinada obra. L. Eddie mostra que, à medida que lê, a(o) leitora(leitor) vai construindo o conhecimento prévio; ideia complementada por G. Peter, ao acreditar que essa estratégia é útil porque auxilia a(o) leitora(leitor) a fazer relações entre o que já sabe da história e aquilo que está por vir. Essas são compreensões muito avançadas para crianças que estavam iniciando a aprendizagem das estratégias de compreensão leitora, ainda mais se considerarmos que o gráfico organizador utilizado – que nesse momento ainda não havia sido apresentado – propõe justamente esse exercício: anotar *o que já sei sobre* o que se está lendo (a partir do título, da capa, da contracapa, da orelha, do começo da história, das ilustrações etc.) e *o que quero saber sobre* o que ainda vai ser lido. Em outras palavras, algumas crianças já demonstravam consciência de que o conhecimento prévio é determinante para a compreensão do texto.

Então, fixaram no caderno o seguinte conceito sobre conhecimento prévio: “[...] é a base para as outras estratégias de leitura”. Um leitor “não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece. Quando iniciamos uma leitura [...], pensamos em várias “[...] informações acerca do mundo em relação àquilo que estamos lendo” (Souza, 2019, p. 16). Conversamos sobre essa definição e apresentei-

lhes a capa do livro *Histórias de Willy* para realizar a modelagem da estratégia do conhecimento prévio.

FIGURA 2 - HISTÓRIAS DE WILLY (CAPA DA OBRA): CONHECIMENTO PRÉVIO (MODELAGEM)



Fonte: Browne (2017).

Segundo Linden (2011), a capa é, sobretudo, espaço decisivo onde se estabelece o pacto de leitura. “Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo de ilustração, o gênero... situando assim o leitor numa certa expectativa” (Linden, 2011, p. 57). Além disso, o título de um livro ilustrado, em conjunto com os demais elementos presentes na capa (nome do autor, da editora, imagem, diagramação, tipografia etc.) se relaciona especialmente com a representação figurada da capa, obedecendo “[...] a qualquer tipo de vínculo texto-imagem, com suas relações de redundância, complementaridade ou contradição” (Linden, 2011, p. 58). No caso de *Histórias de Willy*, o título parece complementar o que a ilustração mostra: o gorila está diante de muitas histórias, o que pode levar a(o) leitora(leitor) a supor que a personagem estará inserida em diferentes narrativas. Linden (2011) ainda cita que muitas capas de livros ilustrados exibem o nome da

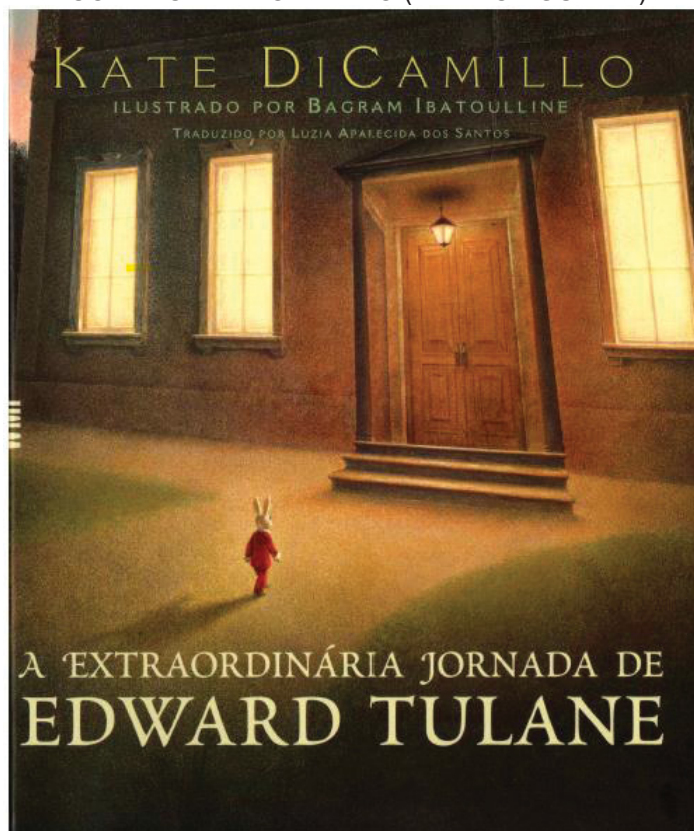
personagem principal no título com a sua representação. É exatamente desse modo que a capa de *Histórias de Willy* se apresenta.

Durante a **modelagem**, disse às crianças que ativei meu conhecimento prévio ao observar atentamente a capa do livro, pensando assim, em voz alta: imagino que dentro do livro há mais de uma história, pois o título está no plural; que Willy, o gorila que aparece na capa, é a personagem principal da história. Vejo Willy pendurado ou quase voando na estante de uma biblioteca, segurando um livro. Lembro-me da animação *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*, porque, nesse filme, há muitos livros e as pessoas voam. Reparo que na estante não há só livros; há muitos outros objetos: uma janela, de onde pode ser visto o céu lá fora; um coelho, e isso me faz lembrar de várias histórias que têm essa personagem, como as fábulas e a história de *Pedro Coelho*. Lembro-me da Páscoa e do coelho da *Alice no país das maravilhas*. Há ainda uma rosa e isso lembra a Bela e a Fera; há uma coroa e um castelo, por isso, lembro-me de reis, rainhas, contos de fada. A chave lembra Barba Azul, que trancava suas esposas em um quarto secreto do castelo. O gato faz referência a muitas histórias com gatos, como *O gato de botas*. Vejo um anjo que parece a estátua de uma igreja. Borboleta lembra liberdade; folhas também, assim como o outono. Abaixo, vejo janelas com lua e estrelas. Há outros animais, como um ouriço, uma ave, um leão. Xícara e chaleira lembram também histórias infantis. Há vidros com pimenta, outro com cereja. O peixe me faz pensar na baleia da história do Pinóquio. A roupa de Willy é curiosa: colete de lã, camisa, calça de veludo. Há uma mão saindo de uma das prateleiras. Pensei na *Família Adams*, mas acho que não combina com os outros elementos da capa. Talvez seja mais alguém querendo ler. Conheço o autor-ilustrador Anthony Browne e sei que ele é premiado; já li outras obras dele em que as personagens se pareciam com esse gorila. Por isso, espero uma obra instigante, porque a outra que li – *Vozes no parque* – é assim. Ainda enfatizei que a ativação de todos esses conhecimentos prévios me ajudaria a compreender a história, já que muitos elementos presentes na capa poderiam aparecer no decorrer da história e, assim, as relações que estabeleci poderiam ser confirmadas ou refutadas.

A fim de que praticassem a estratégia do conhecimento prévio, uma vez que tinham acabado de ouvir como eu a utilizava, considerei pertinente apresentar a capa do livro que leríamos posteriormente, durante a etapa da oficina denominada **prática independente**: *A extraordinária jornada de Edward Tulane*. Cada uma(um) com seu livro, pôde observar com atenção os elementos da capa e preencher o *Gráfico*

organizador – Conhecimento prévio (Apêndice 4, p. 197), onde constava as seguintes perguntas: *O que eu sei sobre? O que eu quero saber?*

FIGURA 3 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE (CAPA DA OBRA):
CONHECIMENTO PRÉVIO (PRÁTICA GUIADA)



Fonte: DiCamillo (2011).

Orientei-as(os) que, na primeira coluna do gráfico, anotassem quais conhecimentos prévios foram ativados ao observar a capa (local, personagem, cores, ações etc.), o título, os nomes da autora, da tradutora e do ilustrador. E, na segunda coluna, a partir do que fosse observado na capa, registrassem quais curiosidades tinham em relação à história e o que desejavam descobrir.

QUADRO 4 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: CONHECIMENTO PRÉVIO (PRÁTICA GUIADA)¹⁷

Estudantes ¹⁸	O que eu sei sobre?	O que eu quero saber?
A. Totoro ¹⁹	É sobre uma jornada boa do Edward. É um coelho de terno vermelho [...], os olhos azuis, ele é pequeno [...]. Está entardecendo e ele está indo a uma casa de dois andares, de porta dupla com quatro janelas na frente, com as luzes acesas [...] tem árvore em volta da casa, tem gramado e o céu está azul e laranja [...] tem um caminho até a porta.	
A. Yudi	Eu sei que ele é um garotinho que provavelmente está entrando sozinho em uma casa mal-assombrada ao pôr do sol.	Eu quero saber o que ele tem na cabeça de entrar naquela casa e por que a luz está acesa.
B. Sakura	Ele é um coelho. Tem uma casa. Está entardecendo. Parece estar voltando de algum lugar. Ele é pequeno. Está usando um terno vermelho. Está andando a pé.	Ele fala? Ele é de verdade? Onde é isso? Ele está feliz? Ele vai entrar?
B. Pan	Alice fica grande e pequena.	É lá debaixo de uma árvore.
D. Deku	Para que ele está indo para uma casa? Ele parece uma mini pessoa com terno vermelho e tem olhos azuis.	Eu quero saber o que ele quer fazer indo para a casa.
E. Ronaldo	Eu acho que é sobre um coelho que é bem pequeno comparado a outras coisas.	Eu quero saber sobre o que esse coelho irá fazer dentro da casa. E de quem é essa casa.
G. Peter	Parece ser sobre um coelho. Na capa está de noite. Talvez esse coelho viva no seu mundo e vai se aventurar e descobrir o mundo.	Eu quero saber se o que eu escrevi no outro quadro é verdade.
G. Eleonor	Tem o personagem (um coelho com olhos azuis e terno vermelho), uma porta, uma lâmpada, uma janela, escrito a pessoa que traduziu o livro, o título, o nome do ilustrador.	O coelho vai entrar?
G. Zoro	Edward é pequeno e usa roupas elegantes. E o cenário está de noite.	Aonde ele vai?
I. Ariel	Lembro que vi um filme em que uma boneca ganhava vida e depois se perdia, e como se chama "A extraordinária jornada", então, por ele estar em duas patas acho que ele é um brinquedo que se perde.	Gostaria de saber de quem é essa casa e se ele fala.

¹⁷ No capítulo 2, seção 2.1, explico como os registros realizados durante a prática guiada foram apresentados.

¹⁸ Eventuais desvios ortográficos cometidos pelas(pelos) estudantes foram corrigidos no registro dos dados, pois o mais importante, nesta tese, é considerar as ideias das crianças acerca das leituras, da literatura, das estratégias usadas etc. A sintaxe foi preservada, tal qual registrada pelas crianças.

¹⁹ A. Totoro disse que havia escrito muito na parte "o que eu sei sobre" e não quis preencher a parte "o que eu quero saber" no gráfico organizador, mesmo incentivada por mim.

J. Gojo	Eu acho que o coelho quer entrar na mansão para fazer alguma coisa, talvez ele vai pedir um trabalho.	O que é a mansão? Por que ele vai entrar na casa? Quem mora na casa?
J. Britney	Ele está voltando para casa, acho que de pijama vermelho e está anoitecendo. Acho que ele é um menino e ele está voltando para casa porque sua mãe chamou.	Eu quero saber se a história vai ser triste, feliz, decepcionante, alegre ou bem divertida. E também quero saber se ele mora nessa casa sozinho.
K. Asta	Vai ser uma jornada com um coelho dentro da casa.	Vai ser uma casa extraordinária e cheia de mistérios? Ele salva alguém? Ele quer se vingar de alguém? A casa é dele?
L. Eddie	É um livro grosso. Está a noite e o coelho da capa deve ser bem esperto.	O coelho mora sozinho ou não?
M. Carly	Eu sei que a história é sobre um coelho que está andando até algum lugar no entardecer.	Eu quero saber o que é esse lugar, uma casa, uma casa do coelho, um restaurante? Será que o nome do coelho é Edward Tulane e será que ele está perdido?
N. Luffy	Eu vejo na capa um coelho, uma lâmpada, uma janela e uma escada.	Na minha opinião o coelho não é de verdade e pode ser um brinquedo [...] ele tem medo do escuro porque as luzes estão acesas.
P. Godzilla	Sei que o Edward é um coelho que usa paletó e vai embarcar em uma grande aventura.	Quero saber se aparece o país das maravilhas e os personagens do Alice no país das maravilhas. Porque o Edward é um coelho de paletó e parece o coelho de paletó da Alice.
Y. Ace	Está no entardecer, o personagem parece estar entrando no hotel e saindo de uma floresta.	Como é o hotel? O que ele vai fazer? O que ele é? Como será essa jornada e onde? Onde ele está? De onde ele veio? Qual é o seu objetivo? Por que ele está bem-vestido?

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

As crianças se mostraram motivadas a ativarem seus conhecimentos prévios, ao observarem o título e a ilustração presentes na capa do livro que iriam ler dali a alguns dias. Esse exercício também despertou a curiosidade acerca do que poderia acontecer na história e criou um clima de suspense até o início da leitura do livro.

Todas as crianças sabiam que se tratava de uma obra de ficção, portanto, nas respostas apresentadas no Quadro 4, percebe-se que, naturalmente, aceitam como possível o fato de um coelho estar caminhando sobre duas patas, como se fosse uma pessoa, encaminhando-se a uma mansão. Quando se pergunta “o que eu sei sobre?”, permite-se às(aos) estudantes, além de ativar seu conhecimento prévio acerca de suas experiências anteriores como leitoras(es), construir uma base que irá apoiar seu pensamento durante a leitura da obra. Segundo Harvey e Goudvis (2017), essa base apoiará também o aprendizado e a compreensão contínuos.

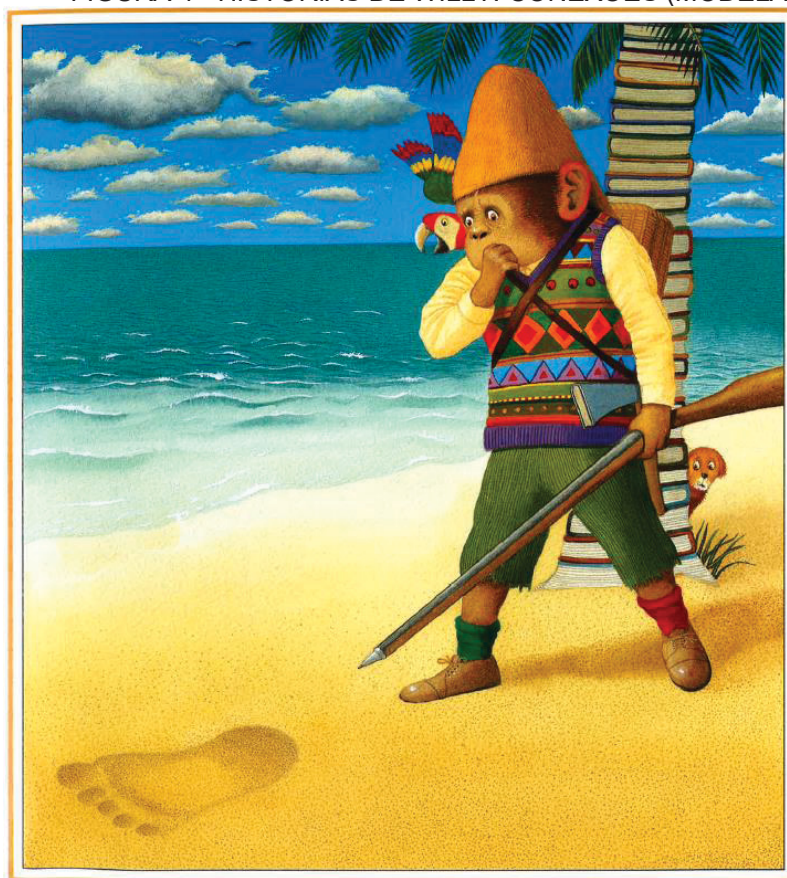
A. Totoro, B. Sakura, D. Deku, E. Ronaldo e G. Zoro têm a percepção de que o coelho é pequeno, muito provavelmente ao compararem-no ao tamanho da casa. “Terno”, “roupa elegante” e “paletó” são termos citados por B. Sakura, D. Deku, G. Eleonor, G. Zoro e por P. Godzilla, caracterizando a personagem principal previamente: trata-se de um coelho com favorecida posição social, hipótese que será confirmada no decorrer da narrativa. G. Peter, I. Ariel, K. Asta e P. Godzilla relacionam a ilustração da capa ao título da obra, inferindo que a obra é uma história de aventura. B. Sakura e J. Britney inferem que o coelho está “voltando para casa”, pois o veem em direção à porta da mansão. Essa percepção, embora pareça simples, foi muito precisa, pois o coelho de fato se perde e a capa representa um momento da narrativa quando ele sonha com o retorno ao lar. Essa ideia também é evidente na resposta de I. Ariel que, mesmo ainda não sabendo nomear, faz uma conexão com um filme ao qual assistiu, acionando seu conhecimento prévio e compreendendo ser possível um coelho andar sobre duas patas e se perder, como um brinquedo que ganha vida. A. Yudi e J. Britney se referem a Edward respectivamente como garotinho e menino, embora seja possível perceber que se trata de um coelho, pela presença das orelhas, principalmente. É provável que tenham o nomeado assim em razão do gênero do coelho, relacionando esse conhecimento prévio ao nome masculino Edward ou, talvez tenham pensado como D. Deku, que expressou: “ele parece uma mini pessoa”. N. Luffy limitou-se a descrever brevemente o cenário observado na capa, sem relacioná-lo ao título ou a possíveis ações do coelho diante da casa; e na parte “o que quero saber”, diferentemente de seus colegas, que elaboraram perguntas sobre suas expectativas, deu uma opinião coerente sobre a natureza do coelho, levando em conta o gênero ficcional e o fato de Edward estar andando em direção à casa. B. Pan apresentou dificuldades para desenvolver mais claramente seu registro acerca do que já era possível saber a partir da observação da capa do livro, contudo, sua anotação “Alice fica grande e pequena” evidencia que fez uso de seu conhecimento prévio sobre a obra *Alice no País das Maravilhas* e realizou uma conexão entre uma personagem já conhecida e Edward, uma vez que em ambas as obras há presença de um coelho e, para além disso, na capa, Edward é realmente pequeno se comparado à casa. Ainda, na parte “o que quero saber”, deu continuidade a seu pensamento sobre Alice, pois se lembrou de uma cena dessa obra: “É lá debaixo de uma árvore”.

Na **segunda oficina**, explorei a estratégia das **conexões**, explicando os três tipos: texto-texto, texto-leitor e texto-mundo, a partir da seguinte definição, entregue

às(aos) estudantes: “As conexões texto-texto acontecem quando [...]”, durante a leitura, o leitor “[...] faz conexões com outros textos lidos”. As conexões texto-leitor ocorrem quando relacionamos o texto lido e nossas experiências pessoais. As conexões texto-mundo acontecem quando relacionamos “[...] o texto lido com o mundo que nos rodeia” (notícias, acontecimentos do mundo etc.) (Souza, 2019, p. 17-18).

Depois, dei sequência à obra *Histórias de Willy*, dizendo a próxima parte da narrativa, que se inicia: “Toda vez que atravesso essas portas algo incrível acontece. Vivo aventuras maravilhosas. Venha comigo e eu mostro a você” (Browne, 2017, p. 6). A imagem que se encontra ao lado do texto verbal é de Willy passando por uma porta de vidro e entrando, possivelmente, em uma biblioteca. Na próxima página, ele narra o dia em que naufragou em uma ilha deserta. Willy se coloca como personagem principal das aventuras de Robinson Crusoé. Para fazer a modelagem da estratégia das conexões, *disse* toda a página e depois mostrei a ilustração, que acompanha o texto verbal.

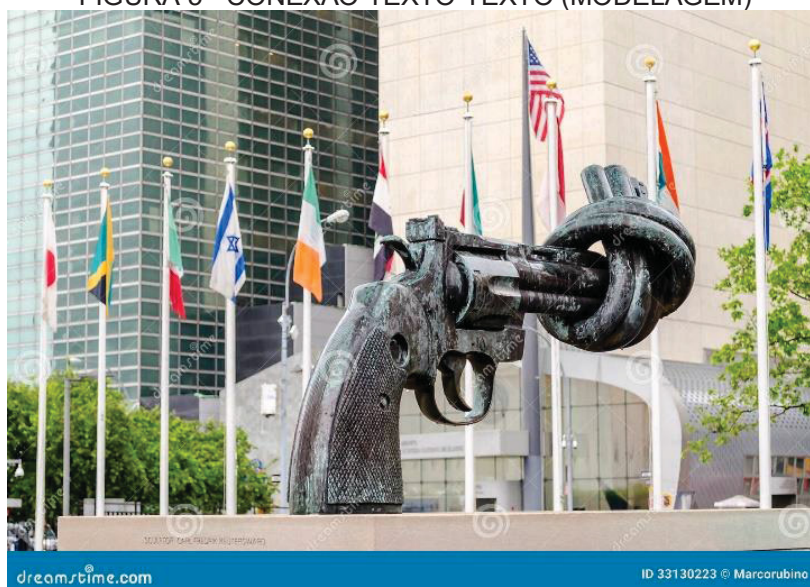
FIGURA 4 - HISTÓRIAS DE WILLY: CONEXÕES (MODELAGEM)



Fonte: Browne (2017, p. 9).

Durante a **modelagem**, falei para as crianças: quando li o trecho “naufragado numa ilha deserta, junto com o cachorro do capitão” (Browne, 2017, p. 8), fiz uma conexão texto-texto, pois me lembrei de filmes sobre naufrágios. Quando li a palavra *capitão*, pensei no Capitão Gancho (conexão texto-texto), mas quando li a palavra *cachorro*, juntando todos os outros elementos, pensei na história de Robinson Crusoé, que conta sobre um homem que foi o único sobrevivente de um naufrágio, junto com um cachorro. Olhando a imagem da praia, me lembrei das praias que já conheci (conexão texto-leitor). Essa conexão pessoal talvez não me ajude, no momento, a compreender melhor o texto, mas ela é importante porque me deixa envolvida com a história; a imagem, composta pelo mar e pela areia, é familiar para mim, deixa-me confortável. Percebi que a “arma” que a personagem leva não é bem uma arma, porque a ponta é um lápis e o machadinho é um livro. O tronco da árvore também é um livro. Tudo isso me fez lembrar de uma obra de arte que já vi (Figura 5), em que a arma foi descaracterizada para sugerir a paz, a não violência (conexão texto-texto). Mostrei às crianças a imagem da escultura e essa referência poderia ser útil para uma futura conexão texto-mundo que viessem a fazer. No livro *Histórias de Willy*, na minha opinião, as armas são transformadas em lápis e outros elementos em livros para sugerir que a leitura e o conhecimento transformam a vida das pessoas, enquanto as armas destroem. E isso me ajuda a compreender o texto, à medida que verifico a recorrência desse recurso nas próximas páginas do livro, e já prevejo o que pode acontecer.

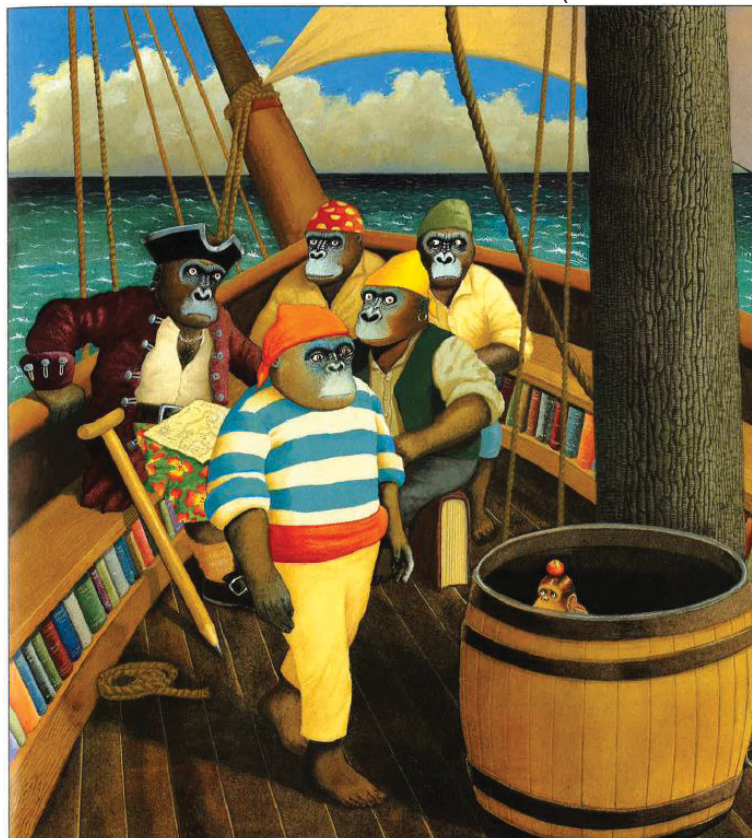
FIGURA 5 - CONEXÃO TEXTO-TEXTO (MODELAGEM)



Fonte: O Non-Violence ou a escultura atada do injetor (2013).

Para a **prática guiada**, propus a leitura das duas próximas páginas da obra: o texto verbal e a ilustração. Willy, ao atravessar mais uma vez a porta da biblioteca, descobre que é um marinheiro a bordo de um navio, a procura de um tesouro.

FIGURA 6 - HISTÓRIAS DE WILLY: CONEXÕES (PRÁTICA GUIADA)



Fonte: Browne (2017, p. 11).

Nesse caso, o intertexto explorado pelo autor é com *A ilha do tesouro*, famosa obra da literatura infantojuvenil mundial, embora desconhecida das(os) participantes da pesquisa. Contudo, esse fato não as(os) impediu de realizar diferentes tipos de conexões, evidenciadas no quadro a seguir, ao preencherem o *Gráfico organizador – Conexões* (Apêndice 5, p. 198).

QUADRO 5 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: CONEXÕES (PRÁTICA GUIADA)²⁰

Estudantes²¹	O texto diz	Isso me lembra...	Como essa conexão me ajuda a entender o texto
A. Yudi	Pegadas na areia	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Ajuda a entender que tinha alguém na ilha.
B. Sakura	Navio	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Lembrei do Peter Pan e do Tintim. Isso me ajuda a lembrar histórias de ilhas de tesouros e histórias de traição.
B. Pan	Caminhando na areia da praia	() outro texto (T-T) (X) minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Sempre que vou na praia faço muralha para a onda.
D. Deku	Navio	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Me lembrei do filme Mistério Subterrâneo porque eles estão no barco com um assassino.
E. Ronaldo	Quando Willy entrou no balde de maçãs.	() outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) (X) eventos do mundo (T-M)	Em competições de arco e flecha acertar uma maçã na cabeça da pessoa.
G. Eleonor	A maçã	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Branca de Neve
G. Zoro	Marinheiro, tesouro e ilha	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Lembrei do jogo Blox Fruits. Será que eles estão num jogo?
I. Ariel	Willy está pequeno	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Willy parece o Peter Pan.
J. Gojo	A ilustração	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Isso me lembrou o anime One Piece.
K. Asta	Marinheiro	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Me lembrou um anime chamado One Piece. Talvez queiram matar o líder marinheiro.
L. Eddie	Willy sonha em ser um marinheiro.	() outro texto (T-T) (X) minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Às vezes, quando atravesso a porta, sonho em ser jogador de futebol.
M. Carly	Livros e lápis em todos os lugares	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Lembrei de vários outros textos. Talvez o autor tenha usado alguns livros que ele tenha lido como base para este livro.
N. Luffy	Mapa	() outro texto (T-T) (X) minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	No 4º ano as professoras fizeram um mapa de caça ao tesouro.
P. Godzilla	Toda vez que Willy entra em uma biblioteca.	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Acredito que ele esteja entrando em uma aventura.

²⁰ À exceção de G. Zoro, as(os) demais participantes fizeram mais de uma conexão, preenchendo, no mínimo, duas linhas do gráfico organizador. Porém, em busca de concisão e para evitar repetição de dados, selecionei apenas uma conexão de cada estudante.

²¹ A. Totoro, G. Peter e J. Britney faltaram aula no dia da realização desta atividade.

Y. Ace	A ilustração	(X) outro texto (T-T) () minhas experiências (T-L) () eventos do mundo (T-M)	Lembrei do <i>One Piece</i> . Ajuda a entender que tem algumas aventuras.
--------	--------------	--	---

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

B. Pan, L. Eddie e N. Luffy fizeram conexões pessoais, muito comuns entre crianças leitoras, especialmente as iniciantes na aprendizagem dessa estratégia. Harvey e Goudvis (2017) afirmam que, quando começamos a instrução da estratégia da conexão com crianças, histórias próximas de suas próprias vidas e experiências são úteis para introduzir novas formas de pensar sobre a leitura. Contudo, a conexão realizada por L. Eddie chama a atenção porque vai além da reprodução de um trecho da obra e de uma relação com sua vivência. No texto lido, consta a seguinte passagem: “Uma outra vez, quando atravessei as portas, descobri que eu era um marinheiro” (Browne, 2017, p. 10). L. Eddie preencheu a primeira coluna do gráfico com as palavras: “Willy sonha em ser um marinheiro”, ou seja, acionou seu conhecimento prévio, que estava sendo construído desde a capa da obra, e compreendeu que Willy, cada vez que entra na biblioteca, passa a participar da história que lê, ou seja, vive um sonho ou faz uma “viagem”. E, num processo de identificação com a personagem, L. Eddie também “atravessa portas” e sonha em ser um jogador de futebol. Sendo assim, a conexão feita ajudou-o a compreender o texto, pois, segundo Harvey e Goudvis (2017, p. 156, tradução minha), “[...] quando as crianças entendem como conectar os textos que leem com suas vidas, elas começam a fazer conexões entre o que leem e o mundo mais amplo. Isso as leva a pensar em questões maiores e mais amplas além do seu universo da casa, da escola e vizinhança”.

J. Gojo, K. Asta e Y. Ace fizeram a mesma conexão, pois conhecem o anime *One Piece* – inicialmente, série japonesa de mangás e, mais tarde, série exibida pela *Netflix* e também um *game*. Há várias semelhanças entre essa série e o clássico *A ilha do tesouro*, de Robert Louis Stevenson: os piratas, o tesouro mítico, as aventuras no mar. Sendo assim, essa conexão os ajudou a compreender que, nessa parte da história, há intertextualidade com uma obra que conhecem, ainda que não soubessem que *One Piece* foi também inspirada em *A ilha do tesouro*. G. Zoro, ao perceber a presença dos elementos *marinheiro*, *tesouro* e *ilha* também fez uma conexão com um *game*, chamado *Blox fruits* (inspirado no *One Piece*), cujos jogadores exploram ilhas

e buscam tesouros. Essa conexão fez com que G. Zoro levantasse a hipótese de que as personagens de *Histórias de Willy* poderiam estar em um jogo.

D. Deku fez conexão entre o trecho narrado e um filme ao qual assistiu, porque em ambos há um assassino no navio. Willy ouviu um marinheiro chamado Long John Silver dizendo que “[...] tão logo o tesouro fosse encontrado eles matariam o capitão e os oficiais e ficariam com o tesouro” (Browne, 2017, p. 10). Mesmo que na resposta de D. Deku não tenha ficado claro como o uso da estratégia a ajudou a compreender o texto, podemos perceber que sua conexão faz com que ela note semelhanças entre personagens e fatos narrados em histórias e isso pode ser significativo para futuras conexões. A propósito, outras crianças também demonstraram dificuldades para responder com objetividade a última coluna do gráfico, que perguntava “Como essa conexão me ajuda a entender o texto”, como B. Pan, E. Ronaldo, G. Eleonor, J. Gojo e N. Luffy. Acredito que isso tenha ocorrido porque não havia um espaço específico no gráfico para explicar qual foi a conexão feita, ou seja, de qual texto, experiência pessoal ou fato do mundo a(o) participante havia se lembrado. Então, algumas crianças não responderam exatamente como aquela conexão a ajudou a entender o texto e usaram a última coluna para explicar qual foi a conexão feita. Uma solução seria acrescentar uma coluna, ao lado direito da questão “Isso me lembra” com a questão: “Explique a conexão realizada” ou “Do que você se lembrou?”. Também considero que, durante a modelagem, é preciso enfatizar que uma boa conexão nos leva a compreender melhor o texto e dar exemplos de como isso pode acontecer. Devido a esse detalhe que poderia ser melhorado no gráfico organizador, não foi possível saber de quais obras A. Yudi e P. Godzilla se lembraram, já que assinalaram a conexão texto-texto.

M. Carilly fez uma conexão mais ampla. Notou, na ilustração, a presença de livros e lápis em todos os lugares. Ainda que eu tenha apontado esse detalhe durante a modelagem, na página anterior da obra, ela expandiu essa percepção, pois percebeu o uso recorrente desse recurso e, segundo seu registro, isso poderia indicar que o autor escolheu diversas obras conhecidas mundialmente para compor *Histórias de Willy*.

Na **terceira oficina**, ensinei a estratégia da **visualização** a partir do seguinte conceito, entregue às(aos) estudantes: “Visualizar é formar imagens mentais que pertencem somente àquele leitor”. É criar mentalmente uma figura “[...] que representa a interpretação feita pelo leitor” (Souza, 2019, p. 18) e que pode ser expressa por meio

de desenhos. Então, fiz a modelagem utilizando as duas próximas páginas da obra *Histórias de Willy*: o narrador-personagem atravessa mais uma vez as portas da biblioteca e vai parar em um campo; precisa atravessar um riacho, mas não quer molhar suas roupas. Encontra um padre e lhe pede para que o carregue.

Após *dizer* o texto verbal, contei-lhes que visualizei um lugar retirado, na zona rural; um campo bem grande com um riacho e eu mesma caminhando. Mas depois pensei que não sou eu quem está caminhando e sim a personagem Willy. Então imaginei Willy nessa cena. Também um padre com batina, do mesmo jeito que aparece nas histórias do Chico Bento: quase careca, com roupa marrom e corda amarrada na cintura, como um franciscano. Mas ele está comendo uma torta, o que torna a cena engraçada. Ele arregaça a batina, coloca Willy nas suas costas e atravessa o rio. Acho que a espada citada também tem a ponta feita de lápis, como aconteceu anteriormente na história com as outras armas.

No texto verbal, há referência ao clássico *Robin Hood*, herói mítico inglês do século XVII, que roubava dos pobres para dar aos ricos, e tinha como um de seus amigos o Frei Tuck, citado literalmente em *Histórias de Willy*. Eu não contei esse fato às crianças, inicialmente. Deixei que observassem a ilustração, que ajuda a compor a cena medieval, pois Willy está vestido como Hood e munido de arco, flecha e espada – como nas demais imagens do livro, convertidas em lápis.

Depois de pensar em voz alta sobre minha visualização, mostrei a ilustração (Figura 7, p. 83), dizendo que o padre imaginado por mim era bem diferente do representado pelo autor, mas que a imagem mental é única de cada leitora(leitor). As crianças concordaram e algumas reconheceram as vestimentas de Willy, afirmando que se tratava da personagem Robin Hood.

FIGURA 7 - HISTÓRIAS DE WILLY: VISUALIZAÇÃO (MODELAGEM)

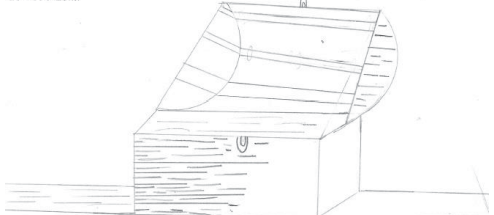


Fonte: Browne (2017, p. 13).

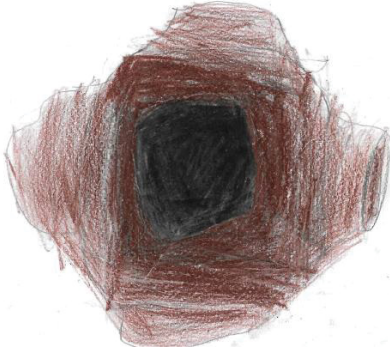
Para a **prática guiada**, disse o texto verbal da próxima página da obra para as crianças – que também o acompanhavam na tela. Agora, Willy atravessa a porta, vê uma estrada e encontra uma velha mulher, próxima a uma árvore. Ela pede ajuda a Willy, dizendo que ele deve subir até o topo da árvore e descer pelo seu tronco oco para buscar uma caixa que está lá. Dentro dela, há um isqueiro e ela precisa muito dele. A velha diz que irá amarrá-lo pela cintura com uma corda e garante puxá-lo quando ele a chamar. Ela prometeu, ainda, que se ele fizesse isso, seria recompensado, mas Willy fica sem saber se vale à pena arriscar-se e pergunta ao leitor: “No meu lugar, o que você teria feito?” (Browne, 2017, p. 14).

Então, solicitei às crianças que preenchessem o *Gráfico organizador – Visualização* (Apêndice 6, p. 199), anotando o trecho escolhido e fazendo um desenho de sua visualização, conforme exemplos coletados para o Quadro 6. A ilustração feita por Browne (2017) para este trecho não foi mostrada a elas antecipadamente.

QUADRO 6 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: VISUALIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA)

Estudantes ²²	Eu li e ouvi...	Eu visualizei...
A. Totoro	Eu ouvi que a velha vai dar muito dinheiro para Willy se ele pegar o isqueiro.	Eu visualizei... 
A. Yudi	O buraco era muito fundo.	Eu visualizei... 
B. Sakura	Willy encontra uma velha mulher em uma estrada.	Eu visualizei... 
B. Pan	O buraco é fundo, eu não conseguiria descer.	Eu visualizei... 

²² J. Gojo faltou aula no dia da realização desta atividade.

D. Deku	Escolhi tudo.	Eu visualizei... 
E. Ronaldo	Uma senhora precisava de ajuda em uma árvore oca.	
G. Peter	Willy em cima da árvore vendo o buraco e a velha oferecendo.	Eu visualizei... 
G. Eleonor	A velha falando que iria dar dinheiro para Willy.	Eu visualizei... 

G. Zoro	Todo o trecho.	Eu visualizei...	
I. Ariel	Willy estava em uma estrada e viu uma senhora.	Eu visualizei...	
J. Britney	Eu li e ouvi que a senhora diz que a árvore é oca e a tia [professora] com a voz perfeita lendo para a gente ²³ .	Eu visualizei...	
K. Asta	O Willy entrando no buraco escuro.	Eu visualizei...	
L. Eddie	Em um buraco tem uma caixa de isqueiro.	Eu visualizei...	

²³ O registro de J. Britney evidencia o ato de *dizer* o texto e a entonação de voz usada por mim. Além disso, mostra que, durante a prática guiada, as(os) estudantes tinham a oportunidade de ouvir o texto e acompanhá-lo na tela ou, depois, retomá-lo, lendo-o silenciosamente.

M. Carly	Willy encontrando uma senhora na estrada.	
N. Luffy	O Willy encontrou uma velha mulher e ela queria que Willy subisse numa árvore para pegar uma caixa.	
P. Godzilla	Uma mulher pediu para Willy pegar.	
Y. Ace	Willy vendo dentro da árvore.	

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

Harvey e Goudvis (2017) afirmam que as repostas artísticas das crianças refletem suas visualizações enquanto elas ouvem o texto sendo lido em voz alta²⁴. Do

²⁴ Aqui preservei o termo “ler em voz alta”, usado pelas autoras citadas.

trecho *dito*, percebe-se que as crianças selecionaram diferentes momentos da narrativa para visualizar, muito possivelmente o que mais lhes chamou a atenção. Enquanto A. Totoro formou a imagem mental de um baú e o representou graficamente como local onde se guardam tesouros, moedas, joias ou dinheiro nas histórias e nos filmes, A. Yudi, B. Pan, E. Ronaldo, K. Asta e J. Britney visualizaram o buraco na árvore com o tronco oco, atentos à sua profundidade, conforme narrado por Willy: “[...] olhei para dentro do buraco escuro. Era MUITO profundo e MUITO escuro” (Browne, 2017, p. 14). Vale destacar que, além de ouvir meu ato de *dizer*, as crianças acompanhavam o texto verbal projetado na tela, com a reprodução da página do livro, na qual a palavra “muito” está em caixa-alta. O uso desse advérbio, que acompanha os adjetivos “profundo” e “escuro”, chamou a sua atenção, o que fica evidente em seus desenhos. Até mesmo D. Deku, G. Eleonor e N. Luffy, que se preocuparam em detalhar outros aspectos da narrativa, assim como fez B. Pan – a árvore, a velha senhora, Willy, a corda – também representaram o buraco pelo qual Willy deveria descer para ajudar a mulher. Em contrapartida, B. Sakura, I. Ariel, G. Peter e M. Carly focaram sua atenção na estrada e a representaram, juntamente a outros elementos citados no trecho. G. Zoro foi o único que procurou representar a velha como um gorila e não como humana. Esta é uma compreensão coerente, pois as demais personagens que apareceram junto a Willy, nas páginas anteriores, eram gorilas e não humanos: os piratas de *A ilha do tesouro* e o Frei Tuck, de *Robin Hood*. Nas demais partes da obra – naquele momento, ainda não lidas pelas crianças – todas as personagens são gorilas. Apenas nesse trecho, Browne (2017) ilustra uma personagem humana junto de Willy.

No trecho *dito* às crianças, Willy não chega a descer pelo tronco, mas vai até o topo da árvore e pergunta ao leitor se deve ou não atender ao pedido da velha. Contudo, K. Asta prevê que o jovem gorila descerá para resgatar o valioso isqueiro e visualiza uma hipótese formulada por ele. P. Godzilla dá destaque ao tronco da árvore e ao buraco – pintado com lápis preto – e desenha, ao redor da cabeça de Willy, duas gotinhas de suor, demonstrando compreensão de que o narrador-personagem estava com medo, sendo capaz de visualizar o seguinte trecho: “Eu... Eu não acho que possa fazer isso [...]. Eu não sabia o que fazer [...]” (Browne, 2017, p. 14). G. Peter desenhou a estrada, a mão da velha – oferecendo moedas a Willy – e o gorila no topo da árvore, manifestando a capacidade de visualizar os seguintes trechos: “[...] me vi numa estrada, onde encontrei uma mulher. [...] Se você pegar a caixa para mim, eu te darei

muito dinheiro” (Browne, 2017, p. 14). Pela sua visualização (a unha comprida no dedo da mão) e pelo seu registro escrito, G. Peter prevê que a velha é uma bruxa, embora no texto verbal não conste essa informação explícita. O aluno percebe as pistas textuais – o pedido inusitado da velha, o buraco escuro, o medo de Willy – para inferir que ela é uma bruxa. Esse dado valida o que Harvey e Goudvis (2017) afirmam sobre a articulação entre a estratégia da visualização e da inferência, garantindo que a visualização favorece o pensamento inferencial: “Quando visualizamos estamos de fato inferindo, mas com imagens mentais em vez de palavras e pensamentos. A visualização e a inferência não ocorrem isoladamente” (Harvey; Goudvis, 2017, p. 214, tradução minha).

Calvino (1990), ao incluir a visibilidade como uma de suas *propostas para este milênio*, assinala a necessidade de preservar uma das faculdades humanas: pensar por imagens. Ainda distingue dois tipos de processos imaginativos:

[...] o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo uma cena de romance [...] e **conforme a maior ou menor eficácia do texto** somos levados a ver a cena como se esta se desenrolasse diante de nossos olhos, se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto (Calvino, 1990, p. 99, grifos meus).

De modo semelhante, sobretudo no que diz respeito à eficácia do texto em proporcionar a visibilidade, Camargo (2003) chama de *visualidade* as imagens que o texto sugere ao leitor e de *visualização* a ação do próprio leitor. Para o autor, se há visualidade no texto, ou seja, “[...] elementos que propiciam a criação de imagens pelo leitor, é preciso que essa propriedade do texto seja correspondida por uma ação do leitor, sem o que essa propriedade seria apenas uma possibilidade, uma virtualidade” (Camargo, 2003, p. 287). E ainda:

Esses termos [visualidade e visualização] são necessariamente complementares e em grande parte indissociáveis, pois o leitor atribui visualidade ao texto apenas quando ele mesmo visualizou, isto é, criou imagens a partir do texto. Nesse sentido, a visualidade depende tanto das marcas textuais (como traços descritivos, por exemplo) como do repertório e das **experiências de cada leitor**. (Camargo, 2003, p. 287-288, grifos meus).

As experiências de cada leitor se referem aos conhecimentos prévios que são acionados quando este interage com o texto e imagina uma cena ou uma personagem para construir sua visualização. Em contrapartida, é perceptível como o conhecimento prévio incompatível com o conteúdo do texto compromete a compreensão, fato

identificado por Camargo (2011). Um exemplo é como L. Eddie teve dificuldade em visualizar a cena de um buraco no tronco de uma árvore, pois parece ter desenhado uma pirâmide ou uma montanha, o que não condiz com o trecho registrado por ele: “Em um buraco tem uma caixa de isqueiro”. Ainda desenhou uma pequena placa com a seguinte informação: “Aqui está enterrado o rei da Espanha”, o que não guarda relação com o trecho ouvido/lido.

Conforme Camargo (2003, p. 288), “[...] substantivos concretos, verbos que indicam movimento, palavras que se referem a seres que podem ser percebidos pela visão – ou visualizados pela memória ou pela imaginação –, atributos que podem ser visualizados” são recursos que favorecem a visualidade. No trecho lido para compor a oficina da visualização, são várias as palavras e expressões que contribuem para a visualidade do texto e, conseqüentemente, para que as(os) leitoras(es) criem imagens visuais em suas mentes, sobretudo substantivos concretos (árvore, buraco, tronco, dinheiro) e atributos/adjetivos e advérbios (oca, profundo, escuro, bem no fundo, muito) : “[...] está vendo esta árvore aqui?”; “[...] ela é oca [...] vai ver um buraco que desce pelo tronco”; “[...] vai ver uma caixa bem no fundo”; “Era MUITO profundo e MUITO escuro”; “[...] eu te darei muito dinheiro [...] Você vai ficar RICO [...]” (Browne, 2017, p. 14).

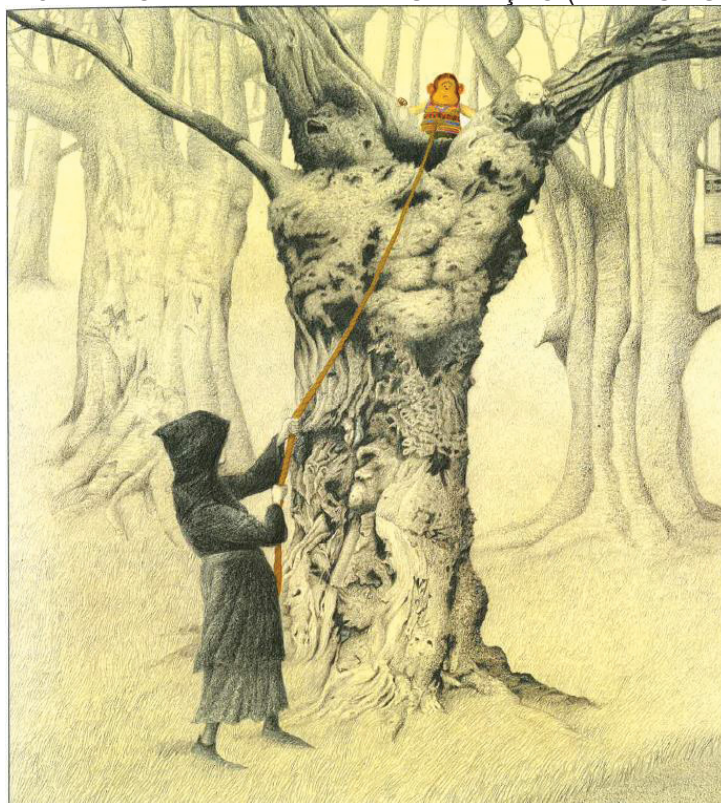
Esses trechos citados, como se pode verificar nos desenhos das crianças, incitaram a visualização e favoreceram o uso dessa estratégia. B. Pan, por exemplo, além de registrar por escrito que o buraco era muito fundo, ainda acrescentou: “eu não conseguiria descer”. Esse comentário pessoal e sua representação gráfica (a árvore, Willy, a senhora, a corda e o buraco), evidenciam que ele considerou o que ouviu e leu, mas também fez uso de seu conhecimento prévio – sobre como buracos podem ser fundos – para criar imagens em sua mente. B. Pan afirmou que não conseguiria descer, relacionando sua experiência pessoal (o medo que teria diante de tal situação) às palavras ditas por Willy: “Eu... eu acho que não posso fazer isso” (Browne, 2017, p. 14), confirmando a afirmação de Harvey e Goudvis (2017, p. 219, tradução minha): “Combinar as palavras do autor com o nosso conhecimento prévio nos permite criar imagens mentais que dão vida à leitura”. Camargo ([20--])²⁵ acrescenta que ler é imaginar e que a imaginação faz parte da compreensão. Para o autor, alguns alunos,

²⁵ Não publicado. CAMARGO, L. **O Quadro Fantasma**. Conhecimento prévio, o que é isso? [20--].

quando levados a imaginar, em práticas com textos literários, o fazem com muita vividez, como é o caso de B. Pan, que se colocou no lugar de Willy.

Após todas(os) finalizarem seus desenhos e mostrá-los às (aos) colegas, no momento da prática colaborativa, compartilhando suas visualizações com o grupo, disponibilizei a ilustração que Browne (2017) fez para o trecho utilizado durante a oficina da estratégia da visualização. Como as crianças já haviam percebido, nesse ponto da leitura, que a cada página, Willy “entrava” em uma história, quiseram saber a qual obra o autor fazia referência, nesse trecho do livro. Contei-lhes que se tratava do conto *O isqueiro mágico*, de Hans Christian Andersen. Elas já conheciam o autor por outras obras, mais populares, como *O patinho feio*, *A pequena sereia*, *O soldadinho de chumbo* etc., mas desconheciam o conto em questão. Então, pediram para conhecê-lo. Na outra aula de Literatura, eu levei o conto *O isqueiro mágico* para dizê-lo a elas.

FIGURA 8 - HISTÓRIAS DE WILLY: VISUALIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA)



Fonte: Browne (2017, p. 15).

Após finalizar a terceira oficina de estratégias de compreensão leitora, considerei pertinente fazer uma pequena pausa para revisar as três estratégias já aprendidas e finalizar a leitura do livro *Histórias de Willy*, pois as crianças estavam

ansiosas para saber de quais outras aventuras a personagem iria participar, e conhecer o final da história. Silva (2014), em sua pesquisa de doutorado, também realizou uma retomada das estratégias já ensinadas, a fim de promover a prática daquelas já aprendidas e a revisão daquelas que, porventura, ainda não haviam sido consolidadas pelos leitores.

Assim, como as crianças já conheciam as estratégias do conhecimento prévio, das conexões e da visualização, eu *disse* toda a obra, até o final, apresentando texto verbal e as ilustrações na tela, enquanto elas preenchiam o *Gráfico organizador – Retomada das três estratégias trabalhadas* (Apêndice 7, p. 200), procurando utilizar as três estratégias já aprendidas.

Na sequência da narrativa, Willy continua a atravessar as portas e se aventura como personagem inserido nas seguintes histórias: *Peter Pan*, *Alice no País das Maravilhas*, *O Mágico de Oz*, *Rapunzel*, *O vento nos salgueiros* e *Pinóquio*. Os registros que se destacaram estão expostos no Quadro 7.

QUADRO 7 - REVISÃO DAS ESTRATÉGIAS: CONHECIMENTO PRÉVIO, CONEXÕES E VISUALIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA)²⁶

Estudantes	Trecho da obra	Estratégia utilizada	Comentários
A. Totoro	Cabelos dourados	Conexão	Enrolados
A. Yudi	Casa inteira rodopiar	Conexão	Dorothy
B. Sakura	Um assobio	Conexão	Acho que essa história é do Saci-Pererê.
B. Pan	Um bosque	Conexão	Os sete anões, a bruxa e a maçã envenenada
D. Deku	Olhou o relógio de bolso	Conexão	Alice no País das Maravilhas (está na capa)
E. Ronaldo	Um cachorro com mau cheiro.	Conexão	Meu cachorro antes de tomar banho.
G. Peter	Havia encontrado a coisa horrível	Conexão	Eu pensei no Mogli e Tarzan
G. Eleonor	Sou um menino que não vai crescer.	Conexão	É Peter Pan.
G. Zoro	Todo o trecho	Conexão	Megalodon
I. Ariel	Sapo e rato	Conexão	A princesa e o sapo
J. Gojo	Rostos estranhos	Conexão	Me lembra "A viagem de Chihiro".
J. Britney	Homem na janela	Conexão	No jogo do homem na janela, quando começa o jogo, ele bate na janela e faz TAP, TAP, TAP.
K. Asta	A luz	Conexão	Me lembra Avatar, que dentro da baleia tem uma luz que revelava o passado.
L. Eddie	Paredes cheias de livros.	Conexão	Lembrei de uma biblioteca.

²⁶ As(os) participantes utilizaram mais de uma estratégia (a maioria, conexões), preenchendo, no mínimo, duas linhas do gráfico organizador. Porém, em busca de concisão e para evitar repetição de dados, selecionei apenas um registro de cada estudante.

M. Carly	Willy caindo e vendo a prateleira cheia de objetos curiosos.	Visualização	Eu visualizei a capa deste livro.
N. Luffy	Capitão Gancho	Conhecimento prévio	Muita ação
P. Godzilla	Willy está em um furacão.	Conexão	Dorothy e o Mágico de Oz. A torre é de livros.
Y. Ace	Fui parar no bosque selvagem	Conexão	Tarzan

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023).

A maioria das crianças, ao acompanhar mais seis aventuras vividas por Willy, fez uso da estratégia das conexões. Muitas delas – as que já haviam compreendido a dinâmica do livro – procuravam de qual história, já conhecida por elas, Willy estava participando. Esse fato favoreceu o uso das conexões, especialmente as texto-texto, pois o autor explora amplamente o intertexto com contos infantojuvenis, como já comentado anteriormente. Assim, muitas, a partir das pistas textuais e, na sequência, visuais, inferiram que Willy foi Peter Pan, Alice, Dorothy, o príncipe de Rapunzel e Pinóquio. A única história não decifrada foi *O vento nos salgueiros*, de Kenneth Grahame.

A. Totoro, ao ouvir as palavras “cabelos dourados” lembrou-se do filme *Enrolados*²⁷, apesar de a maioria das crianças ter escrito Rapunzel para este mesmo trecho do livro. Peter Pan, Dorothy e Pinóquio também foram personagens recorrentemente citadas nas conexões realizadas, comprovando que essas histórias fazem parte do conhecimento prévio das crianças, seja por meio da leitura de livros, seja por meio do cinema. G. Zoro, ao ouvir o trecho de *Histórias de Willy* que remete a Pinóquio fez uma conexão com o filme *Megalodon*, sobre um uma espécie extinta de tubarão que viveu há mais de três milhões de anos nos oceanos. E. Ronaldo²⁸ também fez essa conexão quando ouviu o mesmo trecho do livro: “[...] enorme monstro do mar” (Browne, 2017, p. 26).

E. Ronaldo atentou para o trecho que descreve Totó, cachorro de Dorothy: “Havia um cachorrinho malcheiroso e através da janela o céu estava muito escuro” (Browne, 2017, p. 20). O autor não cita explicitamente, como também acontece nas demais páginas, o título ou a personagem principal de cada um dos contos que parodia. Assim, algumas crianças não fizeram conexões diretas com esses contos, possivelmente por não os conhecer, no entanto, isso não as impediu de usar as estratégias aprendidas, sobretudo as conexões texto-texto e texto-leitor. Foi o caso

²⁷ *Enrolados* é um filme da Disney inspirado no conto de fadas *Rapunzel*.

²⁸ Este registro de E. Ronaldo não consta no Quadro 7, mas está no caderno de literatura dele.

de E. Ronaldo, que lembrou de seu cachorro. J. Britney observou a imagem de Willy escalando a parede de um castelo, com ajuda de uma corda (as tranças de Rapunzel) para entrar por uma janela, e fez uma conexão texto-texto com um jogo de RPG chamado *The man from the window*, no qual, segundo ela, o homem bate na janela. K. Asta ouviu o trecho: “Ao longe vi uma luz fraca e segui em direção a ela” (Browne, 2017, p. 26), quando Willy conta que um monstro do mar o engoliu e por algum tempo ficou na escuridão, gritando por socorro, até ver uma luz. O estudante fez uma conexão texto-texto com o filme *Avatar*, no qual, conforme suas palavras, há uma baleia e dentro dela uma luz que revela o passado.

Como a história *O vento nos salgueiros* era desconhecida das crianças, elas realizaram conexões com textos diversos, principalmente ao ouvirem/lerem as palavras: *bosque selvagem*, *assustador*, *assobio*, *sapo*, *rato*, *terror*, *coisa horrível*, *rostos estranhos* etc. Assim, B. Sakura notou o trecho: “Então o assobio começou, baixo a princípio e bem longe atrás de mim” (Browne, p. 2017, p. 24) e fez uma conexão com a personagem folclórica Saci, pois, em suas histórias, costuma assobiar na floresta. Justamente, o espaço onde Willy está, nesse trecho, refere-se a um bosque selvagem, o que contribui para a conexão realizada por ela. G. Peter e Y. Ace fizeram uma conexão semelhante ao associar *coisa terrível* e *bosque selvagem* a Mogli e/ou Tarzan. J. Gojo conectou *rostos estranhos* ao filme *A viagem de Chihiro*, pois nesse anime a personagem Chihiro conhece uma cidade cheia de espíritos e seus pais se tornam enormes porcos.

M. Carlyl utilizou a estratégia da visualização ao ouvir/ler o trecho: “[...] senti que caía por um buraco escuro e profundo [...]”. As prateleiras eram cheias de objetos curiosos” (Browne, 2017, p. 18). Ela visualizou a capa da obra *Histórias de Willy*, mesmo sem ter visto a ilustração referente ao trecho, que se repete, ou seja, é a mesma da capa. Então, fez uso de seu conhecimento prévio acerca do que já havia lido e foi capaz de inferir que se tratava da mesma ilustração da capa, visualizando-a. D. Deku fez a mesma conexão, relacionando o trecho à capa do livro.

Durante a **prática colaborativa**, o compartilhamento dos processos de pensamento entre as(os) estudantes foi muito rico, pois aqueles que haviam apresentado dificuldades para usar as estratégias se beneficiaram com os comentários das(os) colegas. Ademais, o conhecimento prévio que várias(vários) possuíam acerca das obras infantojuvenis presentes em *Histórias de Willy* colaborou para ampliar o repertório de todas(os) as(os) leitoras(leitores).

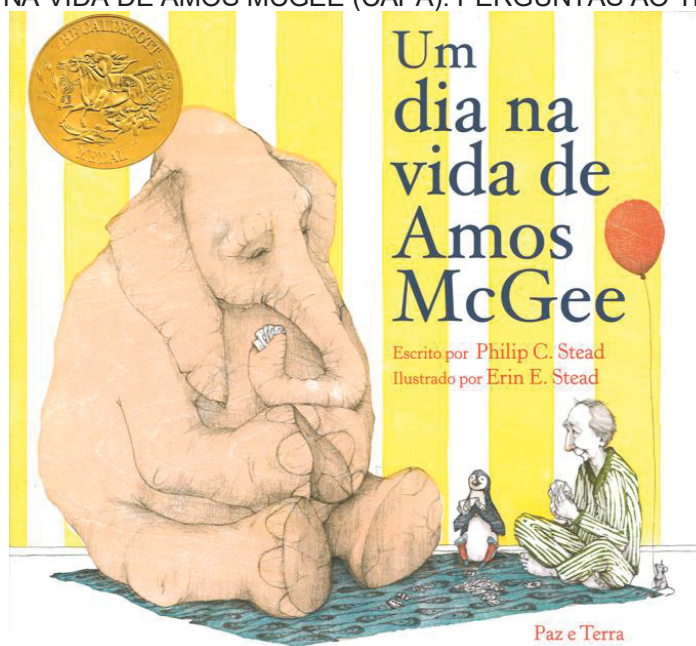
6.2 UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE: PERGUNTAS AO TEXTO E INFERÊNCIAS

*Um dia na vida de Amos McGee*²⁹, de Philip C. Stead e Erin E. Stead, foi a segunda obra literária lida durante a pesquisa de campo. Iniciei, portanto, a **quarta oficina** de estratégias de leitura. Avisei as(os) estudantes que iríamos ler mais um livro literário e aprender mais duas estratégias de leitura. Comecei pela estratégia das **perguntas ao texto**, explicando em que consistia, a partir da seguinte definição, fixada nos cadernos de literatura: Fazer perguntas ao texto é uma estratégia que serve para esclarecer informações, analisar os fatos e deduzir. Essa ação pode nos “[...] ajudar a explicar alguns aspectos confusos da narrativa, a encontrar respostas, a solucionar problemas e a localizar informações específicas no texto” (Souza, 2019, p. 19). Disse-lhes, ainda, que *perguntas magras* lidam com aspectos específicos do texto e que as respostas são curtas e objetivas e que *perguntas gordas* são mais complexas e abertas e, normalmente, permitem mais de uma resposta (Souza, 2019).

Depois, apresentei na tela, em *PowerPoint*, a *capa* do livro *Um dia na vida de Amos McGee* (Figura 9, p. 96), fazendo a **modelagem** e mostrando-lhes como eu utilizava a estratégia das perguntas ao texto, pensando em voz alta: Quando observo a ilustração e o título da obra, faço algumas perguntas: Quem é Amos McGee? O elefante? O velhinho ou o pinguim? Onde eles estão jogando cartas? Eles são amigos? Como se conheceram? Por que o ratinho não está jogando, mas está ali ao lado, segurando um balão vermelho? Por que o título do livro é *Um dia na vida de Amos McGee*? Seria um dia especial?

²⁹ A escolha por esta obra e a decisão sobre a ordem das estratégias ensinadas estão justificadas no capítulo 2, seção 2.1.

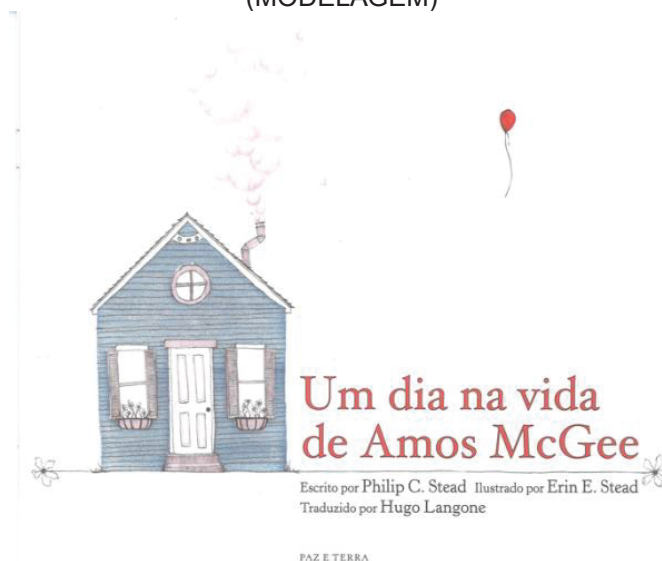
FIGURA 9 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (CAPA): PERGUNTAS AO TEXTO (MODELAGEM)



Fonte: Stead (2011).

Dei sequência à modelagem, apresentando a *folha de rosto* (Figura 10, p. 97) que, atendendo a convenções editoriais, apresenta novamente o título da obra, nome do autor, da ilustradora e da editora, “[...] acompanhados de uma imagem que retoma o detalhe de uma imagem interna”, que “[...] pode orientar a leitura ou sugerir uma interpretação” (Linden, 2011, p. 61). Em *Um dia na vida de Amos McGee*, na folha de rosto (Figura 10, p. 97), está localizada uma singela casa azul à esquerda da página, com flores nas janelas e uma chaminé da qual sai fumaça. À direita, vê-se o mesmo balão vermelho que aparece na capa, mas agora, ele está voando. Como Linden (2011) assegura, a folha de rosto pode ser tomada como uma pré-narrativa. Assim, continuei a fazer perguntas: De quem é essa casa? Seria do velhinho que está na capa? Por que o balão vermelho aparece novamente, mas agora está voando? Então, continuei fazendo perguntas: Quem mora nesta casa? Seria Amós? Os animais moram com ele? O ambiente que aparece na capa seria um espaço dentro da casa de Amós? O ratinho soltou o balão por quê?

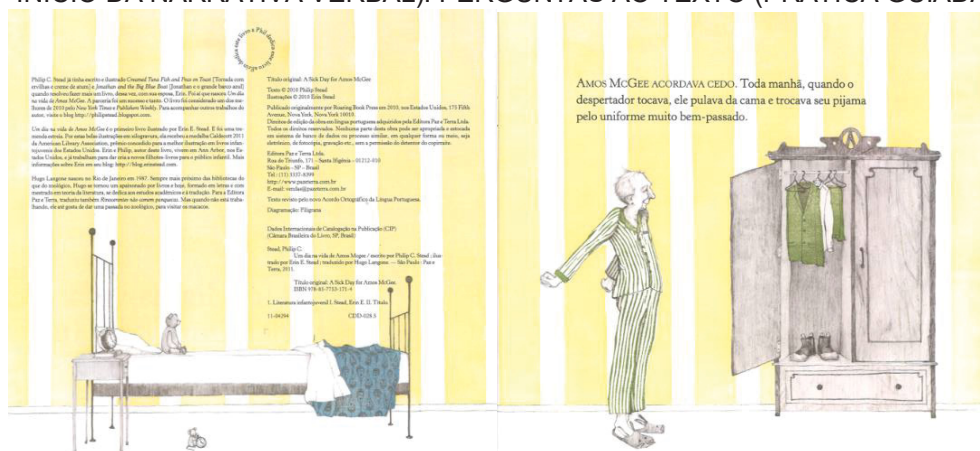
FIGURA 10 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (FOLHA DE ROSTO): PERGUNTAS AO TEXTO (MODELAGEM)



Fonte: Stead (2011, não p.).

Para a etapa da **prática guiada**, disse o texto verbal e mostrei as ilustrações das próximas quatro páginas (Figuras 11 e 12, p. 98) para que fizessem suas perguntas ao texto, preenchendo o *Gráfico organizador – Perguntas ao texto* (Apêndice 8, 201). A primeira e a segunda páginas (Figura 11, p. 98) formam uma página dupla, muito recorrente em livros ilustrados produzidos para a infância. Na obra *Um dia na vida de Amos McGee*, é predominante o recurso da página dupla, sobretudo nos momentos em que os animais, em conjunto, estão na presença de McGee. Nesse caso, a imagem procura apresentar e expandir as relações das personagens em um único quadro, ditando a cadência da história e determinando maior presença da ilustração. Esse tipo de produção interfere no ritmo da narrativa, acrescentando diversas informações e levando o leitor a desenvolver um ritmo de visão diferenciado – necessário à leitura da página dupla no livro ilustrado –, a fim de atingir uma compreensão ampla da cena. Além disso, o livro possui formato horizontal, mais largo do que alto, o que permite, segundo Linden (2011, p. 53), “[...] uma organização plana das imagens, favorecendo a expressão do movimento e do tempo, e a realização de imagens sequenciais”. Nessa obra, isso se confirma nas páginas duplas com as “[...] representações panorâmicas” (Colomer, 2017, p. 274). A página da esquerda contém a ficha catalográfica da obra e, concomitantemente, compõe a página dupla com a ilustração.

FIGURA 11 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (PÁGINA DUPLA – FICHA CATALOGRÁFICA E INÍCIO DA NARRATIVA VERBAL): PERGUNTAS AO TEXTO (PRÁTICA GUIADA)



Fonte: Stead (2011, não p.).

FIGURA 12 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (TERCEIRA E QUARTA PÁGINAS): PERGUNTAS AO TEXTO (PRÁTICA GUIADA)



Fonte: Stead (2011, não p.).

Ao ouvirem o ato de *dizer*, acompanharem o texto verbal e observarem as ilustrações, as crianças foram anotando suas perguntas e, ao final, leram-nas para as(os) colegas, no momento destinado à prática colaborativa. Algumas das questões levantadas foram transcritas no quadro a seguir.

QUADRO 8 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: PERGUNTAS AO TEXTO (PRÁTICA GUIADA)

Estudantes³⁰	Minhas perguntas³¹
A. Totoro	Por que ele está em preto e branco? Será que ele morreu? Por que o rato está ali? Ele é casado? Tem filhos? Netos? Bisnetos? Ele é aposentado? Com o que ele trabalha? Ele é feliz? Tranquilo? Triste? Medroso? Preocupado? Ele gosta de alguém? O que é o balão? Por que a casa dele é a única colorida? Onde ele trabalha? Por que a casa dele é sozinha? Será que ele está sonhando? Por que na capa o balão é vermelho e na quarta página não? Será que ele está no sonho de outra pessoa?
A. Yudi	Por que as coisas são brancas menos a coberta e as roupas? Por que tem uma pessoa espionando ele?
B. Sakura	Por que tem um rato debaixo da cama com um relógio? Por que tem um urso em cima da cama? Por que o tapete da capa do livro é a coberta da cama? Por que os chinelos são de animais? Por que tem uma foto de pinguim? Por que tem um balão na janela de um prédio?
B. Pan	Ele está trocando de roupa? Ele estava tomando café da manhã?
D. Deku	Por que tem uma gaiola na varanda? O elefante deve morar na casa que tem balão?
E. Ronaldo	Será que ele está em um corpo de uma criança? Será que ele está em um mundo mágico?
G. Peter	No que o velhinho trabalha? Será que ele trabalha no zoológico? Será que a casa tem vida ou os móveis? Será que ele está sozinho porque é diferente do padrão (sem cor) da sociedade? Como os animais também são diferentes, será que ele é aceito só pelos animais? Será que não tem humanos? Será que o ratinho cuida dele? O balão é do rato?
G. Eleonor	Por que o ratinho está com um relógio? Por que tem um quadro de pinguim? Por que o balão está na janela do prédio?
G. Zoro	Por que o cobertor onde eles estavam jogando baralho está na cama do velhinho?
J. Gojo	Por que ele deixa o portão aberto? Por que tem uma gaiola na janela e um balão na outra janela?
J. Britney	Por que ele tem um ursinho de pelúcia? O velhinho morava sozinho? Por que tem um ratinho no chão? Por que ele está branco? Será que ele não tem amigo e por isso tem um ursinho?
K. Asta	Por que ele é branco? Será que os animais são da infância ou da imaginação? “Um dia” é talvez dia de brincar com seus amigos? Será que ele mora sozinho e por isso fala sozinho? Por que o mundo dele é todo branco? Será que no final o mundo dele vai ficar colorido? Será que ele só trabalhava e “um dia” dele será brincar com seus amigos? Será que os bonecos de pelúcia são para matar a saudade de seus amigos animais?
L. Eddie	Será que ele trabalha ou já é aposentado? Será que ele tem costume de falar com as coisas?
M. Carly	Será que eles estavam jogando cartas dentro de casa? O pinguim da foto na parede é o mesmo pinguim da capa? Será que Amos trabalha no zoológico?
N. Luffy	Por que tem um balão na janela? Por que o rato está com um relógio? Por que a maioria das imagens é preto e branco?
P. Godzilla	Por que ele pediu três colheres de açúcar para a tigela de açúcar? Por que ele mora em uma casinha tão simples em uma cidade cheia de prédios e apartamentos?
Y. Ace	Será que os personagens da capa eram bichos de pelúcia? No que ele trabalha? Por que a casa dele é a única colorida?

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

³⁰ I. Ariel faltou aula no dia da realização desta atividade.

³¹ Algumas crianças fizeram muitas perguntas ao texto e chegaram a utilizar outra folha além do gráfico organizador. Porém, em busca de concisão e para evitar repetição de dados, selecionei as mais relevantes.

As crianças são naturalmente curiosas e a curiosidade gera questionamentos, que são, em essência, a chave para a compreensão, pois as perguntas “[...] nos impulsionam e nos levam mais fundo à leitura (Harvey; Goudvis, 2017, p. 179, tradução minha). As perguntas elaboradas por elas, a partir da leitura das quatro primeiras páginas da obra *Um dia na vida de amos McGee* (Figuras 11 e 12, p. 98), evidenciam a necessidade de construir “[...] rituais, rotinas e estruturas diárias que continuem a atizar a chama da curiosidade em vez de apagá-la” (Harvey; Goudvis, 2017, p. 185, tradução minha), pois demonstram atenção especialmente às imagens da obra. Além disso, a maioria das perguntas feitas foram as *gordas* (Souza, 2019), muitas sem respostas e, por isso, as mais intrigantes, que foram em direção “[...] a temas mais profundos e ideias maiores” (Harvey; Goudvis, 2017, tradução minha), pois geraram discussões instigantes sobre a velhice, suas fragilidades e a solidão, conforme constatado a seguir.

A página dupla (Figura 11, p. 98) foi inteiramente apresentada na projeção, de uma só vez. As perguntas mais recorrentes foram sobre a presença do rato com o relógio, do ursinho, da colcha (igual à que aparece na capa), e acerca da profissão de Amos, uma vez que o narrador afirma que ele acordava cedo e colocava uniforme. Algumas crianças, como A. Totoro e L. Eddie, inicialmente, não relacionaram o termo “uniforme”, usado por McGee todas as manhãs, diretamente à possibilidade de o velhinho vesti-lo para trabalhar e, por isso, questionaram: “Ele é aposentado?” (A. Totoro); “Será que ele [...] é aposentado?” (L. Eddie). É provável que seu conhecimento de mundo sobre o que fazem as pessoas idosas – muitas delas são aposentadas – tenha se sobreposto à pista textual. De modo distinto, G. Peter e M. Carlly arriscaram que o velhinho trabalhava em um zoológico, atentando-se ao trecho “[...] trocava seu pijama pelo uniforme” (Stead, 2011), usando o conhecimento prévio adquirido na observação da capa – a presença de vários animais – e levantando uma hipótese, evidenciada no modo como construíram suas perguntas: “Será que ele trabalha no zoológico?” (G. Peter); “Será que Amos trabalha no zoológico?” (M. Carlly).

O rato segurando um relógio e o ursinho de pelúcia em cima da cama de Amos – elementos observados por B. Sakura, G. Eleonor e N. Luffy, e usados para embasarem suas perguntas – metaforizam os sentimentos vivenciados pelas personagens, bem como ajudam a compor o tempo e o espaço que constituem a narrativa, porque funcionam, tal qual o balão vermelho, como elementos simbólicos

da narrativa visual. O relógio – como símbolo da tradição e da contagem das horas – estará presente nas páginas subsequentes, marcando o tempo e a linearidade da narrativa, indicando a cronologia da história. O ursinho de pelúcia e as pantufas infantis podem, realmente, funcionar como metáforas para a solidão ou para a velhice, até mesmo um “retorno à infância”, como questionado por J. Britney: “Será que ele não tem amigo e por isso tem um ursinho?”; por K. Asta: “Será que ele mora sozinho?”; por B. Sakura: “Por que os chinelos são de animais?”; e por E. Ronaldo: “Será que ele está em um corpo de uma criança?”.

Destacam-se, ainda, as perguntas de G. Peter: “Será que ele está sozinho porque é diferente do padrão (sem cor) da sociedade? Será que ele é aceito só pelos animais? Será que o ratinho cuida dele?” Pelas pistas visuais e por meio das perguntas que fez ao texto, G. Peter infere que Amos é solitário; logo, em razão da velhice – “diferente do padrão social” –, é marginalizado pela sociedade e, por isso, apenas os animais o aceitam e cuidam dele.

Além disso, G. Peter nota que Amos McGee se diferencia das demais ilustrações da obra por ele ser “sem cor”, ou seja, sua pele é branca, como também observam A. Totoro, A. Yudi, J. Britney, K. Asta e N. Luffy. O último estudante, inclusive, percebe que, além de McGee, há outras cenas em que a cor predominante é a branca, como na quarta página (Figura 12, p. 98), onde apenas a casa azul de Amos se destaca entre os prédios brancos. A. Totoro, P. Godzilla e Y. Ace ainda questionam: “Por que a casa dele é a única colorida? Por que a casa dele é sozinha?” (A. Totoro); “Por que ele mora em uma casinha tão simples em uma cidade cheia de prédios e apartamentos?” (P. Godzilla); “Por que a casa dele é a única colorida?” (Y. Ace). Suas observações permitiram que elaborassem perguntas pertinentes acerca da narrativa, pois Amos parece viver um tempo passado, que resiste à modernidade: sua casa simples e tradicional em meio aos prédios da cidade; além disso, o pijama, a cama, as pantufas, o fogão, a chaleira – elementos que reafirmam a simplicidade e um tempo remoto.

Outro elemento recorrente foi o balão vermelho, que se fez presente nas perguntas elaboradas por seis crianças: “O que é o balão?” (A. Totoro); “Por que tem um balão na janela de um prédio?” (B. Sakura); “O balão é do rato?” (G. Peter); “Por que o balão está na janela do prédio?” (G. Eleonor); “Por que tem um balão na outra janela?” (J. Gojo); “Por que tem um balão na janela?” (N. Luffy). Enquanto a pergunta de A. Totoro indica a busca de um significado para o balão, supondo que se trate de

um símbolo ou de uma representação – explicitado no uso do pronome interrogativo “que” em “o *que* é o balão?”, os demais questionamentos apontam a atenção para “o porquê” da presença ou da reincidência do balão nas cenas (Figura 9, p. 96): passando pela capa (segurado pelo rato), na folha de rosto (voando) (Figura 10, p. 97) e na quarta página (Figura 12, p. 98), quando reaparece, agora, na janela de um dos prédios vizinhos à casa de McGee. A pergunta de G. Eleonor mostra sua percepção quanto ao ressurgimento do balão, pois utiliza o artigo “o” em “Por que o balão está na janela do prédio?”, ou seja, para ela, trata-se do mesmo balão que apareceu nas cenas anteriores. Já B. Sakura, J. Gojo e N. Luffy questionam por que há *um* balão na janela, demonstrando que, a partir da quarta página (Figura 12, p. 98), esse elemento passou a chamar sua atenção, ainda que não o tenham identificado nas cenas precedentes. Uma outra possibilidade para o uso do artigo indefinido é que, na quarta página, o balão é preto, assim como a cor dos prédios – e não vermelho, como anteriormente – e isso pode ter levado essas três crianças a pensarem se tratar de outro balão.

A oficina da estratégia das perguntas ao texto foi muito importante para a introdução da próxima, pois elaborar perguntas suscitou o levantamento de hipóteses e, conseqüentemente, a realização de inferências. Portanto, para a **quinta oficina**, explorei a estratégia das **inferências**, dando continuidade à leitura da obra *Um dia na vida de Amos McGee*, mas antes, expliquei o significado de *inferir*, por meio da seguinte definição, fixada nos cadernos de literatura:

[...] inferência é uma conclusão lógica feita pelo leitor, baseada em pistas encontradas no texto, que não são diretamente confirmadas pelo autor [...]
 [...] inferir significa tomar uma decisão ou formular uma opinião por meio de raciocínio dos fatos dispostos em um texto. O leitor, ao inferir, ultrapassa o sentido literal do que está lendo e encontra o que não está explícito, conseqüentemente, compreende o implícito, as entrelinhas do texto. (Souza, 2019, p. 18).

Depois, apresentei no telão a quinta página (Figura 13, p. 103) da obra, fazendo a **modelagem** e mostrando-lhes como eu utilizava a estratégia da inferência.

FIGURA 13 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (QUINTA PÁGINA): INFERÊNCIA (MODELAGEM)



Fonte: Stead (2011, não p.).

Primeiramente, *disse* o texto verbal e descrevi o que eu via nas imagens: eu vejo Amós esperando o ônibus número 5 no ponto, vestido com seu uniforme, e conferindo em seu relógio que são seis horas. Dentro do ônibus, vejo o motorista, um coelho lendo jornal, e o balão, que já apareceu anteriormente. Portanto, percebo nessa página as seguintes pistas textuais: Todos os dias Amos esperava o ônibus e o motorista gritou: “Próxima parada, zoológico!”. Junto essas pistas com meu conhecimento prévio acerca do que já li anteriormente, desde a capa: na primeira página, o narrador disse que Amos vestia uniforme; na capa, Amos está jogando cartas com o elefante e o pinguim. Assim, elaboro minha inferência: Amos vai trabalhar (isso se faz todos os dias e é comum usar uniforme) no zoológico (pela presença dos animais e pela frase dita pelo motorista). Para facilitar o entendimento da estratégia, anotei no quadro de giz essas informações do seguinte modo:

QUADRO 9 - ESTRATÉGIA DA INFERÊNCIA (MODELAGEM)

Pistas do texto	O que eu já sei
1- O texto diz que Amos todos os dias esperava o ônibus. 2- O texto diz que o motorista gritou: “Próxima parada, zoológico!”.	1- Na primeira página, dizia que ele vestia o uniforme. 2- Na capa do livro, Amos joga cartas com o elefante e o pinguim.
Minhas inferências	
1- Amos vai trabalhar (isso se faz todos os dias e é comum usar uniforme). 2- Amos trabalha no zoológico.	

Fonte: Anotações do diário de campo da pesquisadora (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

Para a etapa da **prática guiada**, dei continuidade à leitura da obra, desde a sexta página até o final, *dizendo* o texto verbal e mostrando as ilustrações no telão. Enquanto isso, eu incentivava as crianças a realizarem suas inferências e a preencherem o *Gráfico organizador – Inferências* (Apêndice 9, p. 202), idêntico ao Quadro 9. É importante destacar que eu *disse* o texto lentamente, página a página, a fim de observarem com atenção as ilustrações, fazerem os registros sobre suas percepções e realizarem as inferências relacionadas a cada cena. A próxima página do livro mostra Amos entrando no zoológico, com o seguinte texto verbal: “Amos tinha muito o que fazer no zoológico, mas ele sempre dava um jeito de visitar seus melhores amigos” (Stead, 2011, não p.).

FIGURA 14 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (SEXTA PÁGINA): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA)



Fonte: Stead (2011, não p.).

A leitura desse trecho e da ilustração, assim como o conhecimento prévio que estava sendo construído pelas(os) estudantes acerca da narrativa, permitiu que M. Carilly observasse a pista textual que dizia que Amos visitava seus amigos, além de relacionar essa pista ao conhecimento que tinha da capa, na qual Amos joga cartas com os animais. Assim, ela inferiu que os amigos de Amos são os animais que moram no zoológico, isto é, fez uma previsão assertiva dos próximos acontecimentos da história. Para Harvey e Goudvis (2017, p. 214, tradução minha), “[...] quando ensinamos as crianças a inferirem, podemos ensiná-las a tirar conclusões ou fazer previsões [...], prevemos resultados, eventos ou ações que são confirmados ou contraditos no final da história”. Foi isso que fez M. Carilly: ao ler a continuidade do texto, ela e suas(seus) colegas confirmaram sua hipótese: os animais que aparecem na capa são amigos de Amos MGee e ele, quando vai trabalhar no zoológico, sempre os visita. D. Deku realizou uma inferência semelhante à de M. Carilly, tomando como base a pista textual da sexta página (Figura 14, p. 104) de que Amos entra no zoológico, e lembrando-se da capa (os animais jogando cartas). Assim, previu que ele e os animais iriam brincar, conforme registro no Quadro 10.

QUADRO 10 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA I (PRÁTICA GUIADA)³²

Estudantes³³	Pistas do texto	O que eu já sei	Minhas inferências
D. Deku	Indo ao zoológico.	Eles jogam poker [na capa].	Eles brincam todos os dias no zoológico.
J. Britney	A imagem dele entrando no zoológico.	Ele esperava o ônibus todos os dias porque ia trabalhar.	Ele vai convidar eles para jogar cartas.
L. Eddie	Amos trabalha no zoológico, mas gosta de visitar amigos.	Eu sei que ele trabalha.	Amos não sai tão pouco de casa.
M. Carilly	Amos visitava seus amigos.	Na capa Amos jogava carta com os animais.	Os amigos de Amos eram animais que viviam no zoológico.

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

J. Britney levantou uma hipótese semelhante às suas duas colegas, após a leitura da sexta página (Figura 14, p. 104). Apesar de não ter registrado sua lembrança sobre a capa do livro, na coluna “O que eu já sei” – onde McGee e os animais jogam cartas –, inferiu que o velhinho poderia convidá-los para jogarem cartas, ou seja, a

³² Diferentemente das oficinas anteriores, para fazer a análise dos dados coletados durante o momento da prática guiada da estratégia da inferência, elaborei cinco quadros com as respostas ao gráfico organizador, pois as inferências foram realizadas pelas crianças em diferentes momentos da leitura do texto. Coletei, ao menos, um registro de cada participante para compor os cinco quadros.

³³ I. Ariel faltou aula no dia da realização desta atividade.

ideia de que Amos brinca com os animais – que apareceria nas próximas páginas do livro – foi antecipada por J. Britney e por D. Deku. O registro de L. Eddie denota certa dificuldade de compreensão textual e, conseqüentemente, de elaborar inferências. É possível que tenha entendido que Amos, além de trabalhar no zoológico, visita amigos em outro lugar, o que o leva a concluir que ele “não sai tão pouco de casa”. Talvez, L. Eddie esperasse que, por ser velhinho, McGee não saísse muito de casa.

Na sequência da história, são narrados os momentos em que McGee passa com cada um dos seus amigos. São todas situações de atenção, cuidado e empatia, expressas verbalmente no comentário feito entre parênteses em cada frase e pelas ilustrações – o olhar atento e sereno de Amos, voltado à necessidade de cada animal:

Ele jogava xadrez com o elefante (que pensava muito antes de mover suas peças),
apostava corrida com o jabuti (que nunca perdia),
ficava quietinho ao lado do pinguim (que era muito tímido),
emprestava seu lenço para o rinoceronte (que estava sempre com o nariz escorrendo)
e, ao pôr do sol, lia histórias para a coruja (que tinha medo do escuro). (Stead, 2011, não p.).

A. Yudi, B. Pan, G. Peter, G. Eleonor e N. Luffy fizeram registros em seus gráficos organizadores relacionados a essas cenas da história, conforme mostra o Quadro 11.

QUADRO 11 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA II (PRÁTICA GUIADA)

Estudantes	Pistas do texto	O que eu já sei³⁴	Minhas inferências
A. Yudi	Ele jogava xadrez com o elefante (que sempre pensava antes de jogar).	Que o elefante na capa tinha menos cartas.	É que o elefante é o mais inteligente.
B. Pan	Espirra.		Resfriado.
G. Peter	Ele joga xadrez com o elefante e faz as coisas que os animais gostam.	O cobertor é o mesmo da capa.	Será que ele faz o que os animais mais gostam para deixar eles felizes?
G. Eleonor	Ele brinca com todos os animais.		Acho que vai ficar com alergia dos animais.
N. Luffy	Resfriado rinoceronte.		O rinoceronte pode passar resfriado para Amos.

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

³⁴ B. Pan, G. Eleonor e N. Luffy, ao preencherem o gráfico organizador das inferências, deixaram em branco a parte que questionava “O que já sei”, ou seja, seu conhecimento prévio acerca do que já havia sido lido nas páginas anteriores, a fim de relacioná-los às pistas textuais da página em questão. Apesar disso, conseguiram realizar inferências.

A. Yudi registrou como pista textual o fato de Amos jogar xadrez com o elefante, que sempre pensava antes de jogar. Além disso, lembrou-se de um detalhe da capa: afirmou que, na ilustração da capa, o elefante tinha menos cartas. Na verdade, a quantidade de cartas que o elefante segura é a mesma que Amos tem nas mãos. Como o elefante é maior, pode-se ter a impressão de que ele tem mais cartas. Contudo, na imagem da capa é possível observar que o elefante tem mais cartas baixadas ou sequências feitas, como se, até o momento, estivesse ganhando o jogo. As pistas observadas – especialmente o fato de o elefante pensar antes de jogar, ou seja, demonstrar atenção e concentração – e seu conhecimento prévio acerca dos jogos de cartas, fizeram-no inferir que o elefante é o mais inteligente. Diferentemente das(os) colegas que realizaram previsões sobre eventos futuros e ações da narrativa, A. Yudi utilizou a estratégia da inferência para tirar uma conclusão a respeito de uma personagem, com base em evidências do texto.

G. Peter percebeu que, além de jogar xadrez com o elefante, McGee faz o que os animais gostam. Como conhecimento anterior, registrou que o cobertor da cama de Amos, visto nas primeiras páginas (Figura 11, p. 98), é o mesmo usado como tapete, onde ele, o elefante e o pinguim estão sentados jogando cartas, na capa (Figura 9, p. 96). Essa lembrança pode ser útil mais adiante, para levantar hipóteses sobre o que os animais farão quando McGee estiver doente. Por hora, G. Peter elaborou uma pergunta, mas levantando a hipótese de que McGee age com empatia: faz o que os animais mais gostam para deixá-los felizes. Conforme Harvey e Goudvis (2017), ele inferiu os sentimentos e as motivações da personagem.

B. Pan, G. Eleonor e N. Luffy realizaram inferências semelhantes. B. Pan atentou-se ao fato de o rinoceronte estar sempre com o nariz escorrendo e McGee emprestar seu lenço para o animal (Figura 15, p. 15), por isso, registrou a palavra “espirra”. Com isso, previu que o animal poderia estar resfriado. N. Luffy, no espaço reservado para as pistas textuais, escreveu: “resfriado rinoceronte”, embora o narrador afirme apenas que o rinoceronte “[...] estava sempre com o nariz escorrendo” (Stead, 2011, não p.), o que poderia ser uma alergia e não necessariamente resfriado ou gripe. Assim, levantou a seguinte hipótese: “O rinoceronte pode passar resfriado para Amos” (N. Luffy). G. Eleonor também previu que algo poderia acontecer a McGee, mas afirmou que ele ficaria com alergia dos animais. Enfim, percebe-se, pelas anotações dessas(es) três estudantes, que, ao levantarem hipóteses, preocupam-se em prever o conflito da história, uma vez que até esse ponto da narrativa não o temos.

Qual será a complicação ou o problema a ser resolvido? Para elas(eles), Amos irá adoecer e é o que, de fato, acontece.

FIGURA 15 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE: RINOCERONTE E DETALHE DAS FLORES



Fonte: Stead (2011, não p.).

Logo depois da sequência de cenas no zoológico, onde McGee visita seus amigos e dá atenção a cada um deles, temos o conflito da narrativa: “Um dia, Amos acordou espirrando e com o nariz entupido, cheio de dores nas pernas, ele tentou sair da cama, mas desistiu, dizendo: – Ai, acho que não vou trabalhar hoje” (Stead, 2011, não p.). Enquanto observavam essa página, algumas crianças levantaram hipóteses sobre o que poderia acontecer a partir dessa cena, apresentadas no Quadro 12.

QUADRO 12 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA III (PRÁTICA GUIADA)

Estudantes	Pistas do texto	O que eu já sei	Minhas inferências
D. Deku	Ele está doente.	Que ele já está velho.	Eles devem ir a casa do velhinho.
E. Ronaldo	Em cada página tem um animal.	Que ele trabalha.	Talvez ele pegou gripe do rinoceronte que estava resfriado.
G. Zoro	Amos doente.	Que ele está doente e esse é o último dia da vida dele.	Que ele vai morrer.
J. Britney ³⁵			Talvez o rinoceronte passou uma gripe para o velhinho daí ele está ruim, já que é bem próximo dos animais.

³⁵ J. Britney, ao preencher o gráfico organizador das inferências, deixou em branco as partes “Pistas do texto” e “O que já sei”. Apesar disso, conseguiu realizar uma inferência.

K. Asta	Ele sempre dava um jeito de visitar seus amigos.	Eu já sei que ele mora sozinho e por isso usa boneco de pelúcia na hora de dormir.	Talvez ele teve que fechar o zoológico daí o último dia é com os amigos ou ele teve que se aposentar com a gripe forte e teve que ficar internado.
M. Carly	Será que ele está ficando velhinho e por isso ficou doente?	Ele é velhinho.	Algo ruim pode acontecer com ele.
Y. Ace	Amos McGee ajudou os animais.	Amos McGee está mal.	Os animais vão ajudar Amos.

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

Mais uma vez aparece a ideia de que McGee ficou doente porque o rinoceronte transmitiu a ele gripe ou resfriado – nos registros de E. Ronaldo e J. Britney. Embora essa hipótese seja bastante coerente, acredito que ela tenha se manifestado muito mais pelo conhecimento de mundo das crianças a respeito da transmissão de doenças virais respiratórias, especialmente a covid, por terem vivenciado o longo período da pandemia do coronavírus, entre 2020 e 2022. G. Zoro e M. Carly foram além: inferiram que algo ruim poderia acontecer a Amos (M. Carly), como a sua morte (G. Zoro). M. Carly registrou uma dúvida no local reservado para as pistas textuais. Ela já sabia que McGee era velhinho, mas vendo a imagem dele doente (Figura 16, p. 110), questiona se ele está envelhecendo ainda mais – processo que torna as pessoas naturalmente mais frágeis e propensas a doenças – e, por isso, imagina que algo ruim pode acontecer, como não hesitou em declarar G. Zoro: “ele vai morrer”. A certeza dessa declaração advém, sobretudo, da lembrança que tem do título da obra: “Um dia na vida de Amos McGee”³⁶. Para G. Zoro, “um dia” pode significar “o último dia”. A inferência elaborada por K. Asta também remete a um possível último dia de Amos com seus amigos, porque ficou doente e poderia até ser internado.

D. Deku, na mesma linha, ao constatar que Amos está doente, lembra-se de que ele já é velho. Utiliza a pista textual e o conhecimento prévio para inferir que os animais vão à casa de McGee. D. Deku, também, numa anotação em seu caderno, fora do gráfico organizador, registrou: “Eu acho que o relógio era o tempo da vida do velho. Sabendo que ele ia morrer, aproveitou a vida com os amigos”, demonstrando

³⁶ O título original do livro, em inglês, é *A Sick Day for Amos McGee* que, literalmente, poderia ser traduzido como “Um dia ruim para Amos McGee” ou relacionado à ideia de doença. Contudo, as crianças só tiveram acesso ao livro traduzido para o português, o que suscitou algumas inferências acerca do que seria “um dia” na vida de Amos.

estar atenta ao contexto da narrativa e às pistas imagéticas para inferir. Y. Ace, ainda se recordando das páginas anteriores, nas quais McGee brinca com os animais – entendido por ele como ajuda, já que o protagonista compreende a necessidade de cada um de seus amigos – e baseado na informação de que ele estava doente, prevê que os animais irão ajudá-lo, como um gesto recíproco, o que de fato irá ocorrer nas próximas páginas.

FIGURA 16 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (DÉCIMA SEGUNDA PÁGINA): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA)

UM DIA, AMOS ACORDOU espirrando e com o nariz entupido. Cheio de dores nas pernas, ele tentou sair da cama, mas desistiu, dizendo:
— Ai, acho que não vou ao trabalho hoje.



Fonte: Stead (2011, não p.).

As três páginas subsequentes são duplas. A primeira delas mostra o elefante, o jabuti, o pinguim, o rinoceronte e a coruja, no zoológico, preocupados, pois McGee não aparecera naquele dia para visitá-los:

Os animais esperavam o velho amigo.
O elefante organizava seus peões e se preparava para jogar.
O jabuti alongava suas pernas e se preparava para correr.
O pinguim aguardava pacientemente, sozinho.
O rinoceronte achava que suas alergias iam piorar.
A coruja, inquieta, coçava a cabeça no alto de uma pilha de livros.
- Onde está Amos? – todos se perguntavam.
(Stead, 2011, não p.).

Na segunda página dupla, há uma única frase que diz: “Mais tarde...” (Stead, 2011, não p.) e os animais aparecem saindo do zoológico. Nesse momento, algumas

crianças realizaram registros que denotam o levantamento de hipóteses sobre por que os animais saíram do zoológico e para onde eles iriam.

QUADRO 13 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA IV (PRÁTICA GUIADA)

Estudantes	Pistas do texto³⁷	O que eu já sei	Minhas inferências
B. Sakura	Os animais saíram do zoológico.	Ele joga cartas com os animais na cama.	Os animais vão visitar Amos.
J. Gojo	Eles saíram.	Amos está doente.	Eles vão visitar Amos.
J. Britney		Amos está doente.	Talvez eles vão visitar Amos na casa dele e vão jogar cartas.
M. Carly	Os animais fugindo.	Os animais amavam Amos.	Os animais podem estar indo visitar Amos.
P. Godzilla		Os animais estão jogando cartas com Amos na capa. O elefante joga xadrez com Amos, aposta corrida com [...].	Os amigos dele vão visitar ele enquanto está doente e eles jogam cartas.

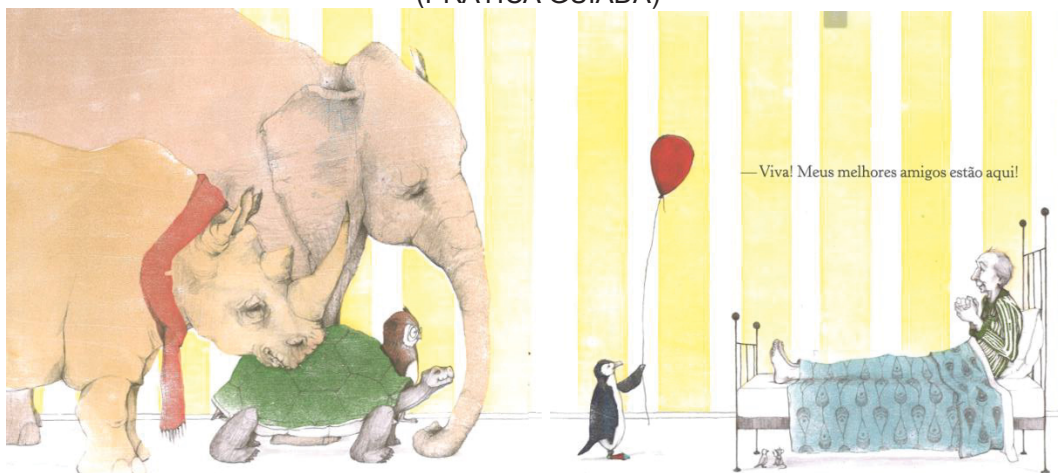
Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

Todas as cinco crianças citadas no Quadro 13 elaboraram a mesma hipótese após observarem a página em que os animais estão saindo do zoológico. J. Britney e P. Godzilla ainda inferiram que Amos, em sua casa, durante a visita, jogaria cartas com os animais, pois se lembraram da ilustração da capa (Figura 9, p. 96), que mostra McGee e os animais sentados sobre a colcha (decorada com desenhos de penas de pavão), jogando baralho.

Na terceira página dupla, os animais aguardam o ônibus no ponto, enfileirados. Na quarta, eles já estão dentro do ônibus, a caminho da casa de Amos. O balão vermelho, que havia aparecido pela última vez na página em que Amos fazia companhia ao pinguim, agora reaparece, desde o momento em que os animais saem do zoológico até chegarem à casa do velho amigo.

³⁷ J. Britney e P. Godzilla, ao preencherem o gráfico organizador das inferências, deixaram em branco a parte “Pistas do texto”. Apesar disso, conseguiram realizar inferências.

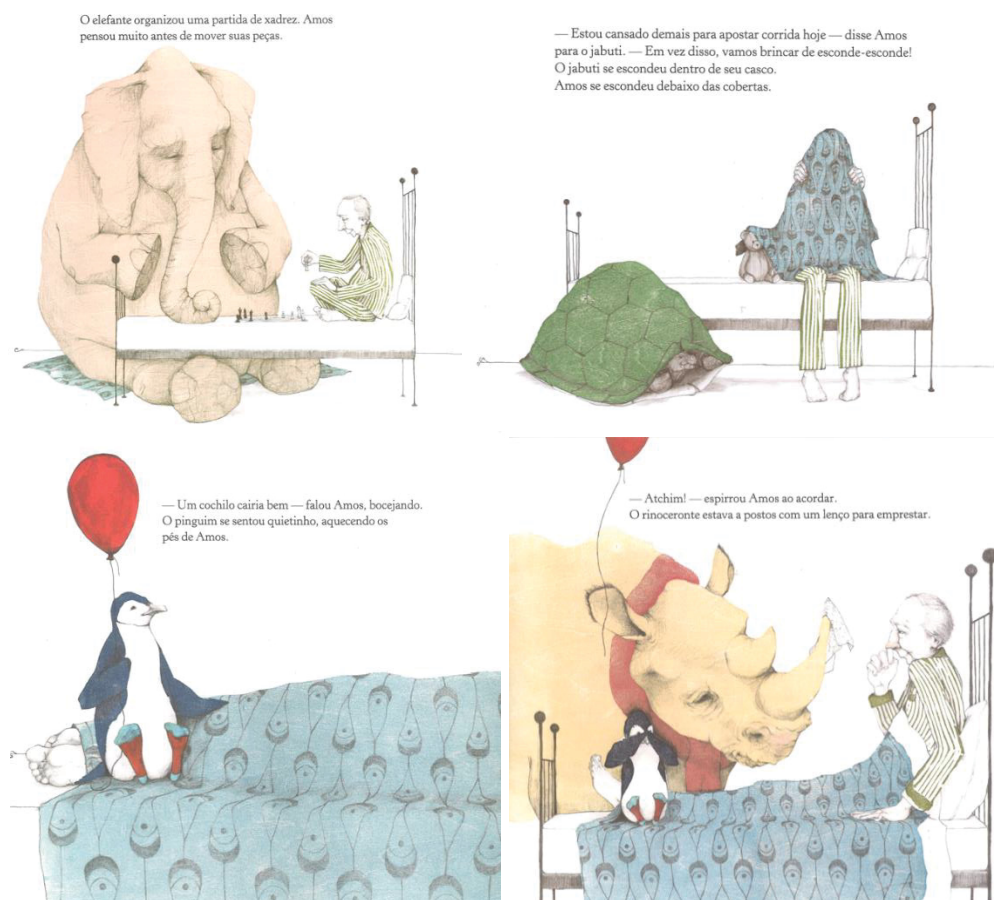
FIGURA 17 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (QUINTA PÁGINA DUPLA): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA)



Fonte: Stead (2011, não p.).

Após essa página (Figura 17), são explicitadas, em palavras e imagens, as relações profundas dos animais com McGee, em uma experiência “dos contrários”, que complementa a primeira parte da história, quando os cuidados eram da personagem McGee com os animais. Ocorre uma espécie de “espelhamento” das ações, que divide a narrativa em opostos complementares. O narrador diz, no início, quando Amos está no zoológico: “Ele jogava xadrez com o elefante (que pensava muito antes de mover suas peças)” (Stead, 2011, não p.). E quando os animais visitam Amos: “O elefante organizou uma partida de xadrez. Amos pensou muito antes de mover suas peças” (Stead, 2011, não p.). Referente a essa sequência de cenas, N. Luffy escreveu: “Tudo o que os animais queriam, depois Amos precisava”. A inferência realizada por ele revelou que as emoções dos animais foram dilatadas em experiências humanas de cuidado e empatia: fizeram o que Amos fazia por eles todos os dias.

FIGURA 18 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (SEQUÊNCIA DE CENAS QUE MOSTRAM O CUIDADO DOS ANIMAIS COM MCGEE): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA)



Fonte: Stead (2011, não p.).

Vale à pena, ainda, abordar a presença do balão vermelho no decorrer da história. O balão vermelho, de modo geral, acompanha a personagem pinguim em quase todas as cenas. Abre e fecha a história e destaca-se, em vermelho, como um coração que marca a vida de Amos. Quanto a esse aspecto, o quadro a seguir apresenta o registro de três crianças.

QUADRO 14 - RESPOSTAS AO GRÁFICO ORGANIZADOR: INFERÊNCIA V (PRÁTICA GUIADA)

Estudantes ³⁸	Pistas do texto	O que eu já sei	Minhas inferências
G. Peter	O balão.	Amós ficou com febre.	O balão está sempre subindo mais. Talvez seja a vida dele e ele morra. Enquanto o balão sobe, ele vai piorando. E o balão fica mais vermelho a cada página.

³⁸ A. Totoro não quis preencher o gráfico organizador das inferências. Quando questionada, disse que se identificou com a estratégia das perguntas e que havia registrado tudo o que pensava acerca da história no gráfico das perguntas. De fato, escreveu quatro páginas de perguntas ao texto.

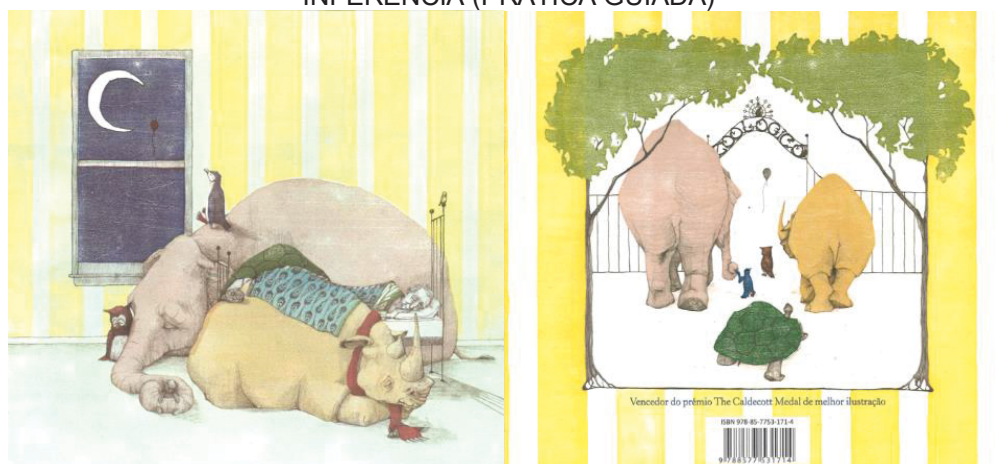
J. Gojo	O balão vermelho.	O balão aparece na página 3 e na 4.	O balão sempre vai aparecer.
J. Britney ³⁹		Que toda imagem o balão está.	

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023). Gráfico organizador inspirado em Souza (2019).

As três crianças notaram a presença constante do balão vermelho nas cenas da história. G. Peter inferiu que o balão poderia ser uma metáfora para a vida de Amos, o que é bastante coerente. J. Gojo inferiu que o balão iria aparecer em toda história, até o final, pois percebeu a recorrência desse elemento. J. Britney não conseguiu elaborar uma inferência, mas também percebeu a presença persistente do balão.

Na última página do livro, o balão lá fora, visto através da janela pelo pinguim, parece se distanciar, se despedir, dizer adeus. Na quarta capa, o balão acompanha os animais quando vão embora e retornam ao zoológico, como se a presença da personagem Amos se mantivesse sempre com eles, mesmo na distância temporal ou material.

FIGURA 19 - UM DIA NA VIDA DE AMOS MCGEE (ÚLTIMA PÁGINA E QUARTA CAPA): INFERÊNCIA (PRÁTICA GUIADA)



Fonte: Stead (2011, não p.).

As crianças esboçaram diferentes reações diante da última página do livro e algumas perguntaram oralmente: “O que aconteceu?”; outras questionaram: “Ele morreu?”. Eu devolvi as perguntas a elas, indagando quais leituras poderiam realizar desse desfecho. Também conversamos sobre a quarta capa: o que cada um vê? No *Gráfico organizador – Inferências* (Apêndice 9, p. 202), G. Eleonora escreveu: “Ele

³⁹ J. Britney deixou em branco o espaço reservado às pistas do texto e às inferências. Nesse caso, conseguiu registrar apenas seu conhecimento prévio (o que já sabia) que estava sendo construído durante a leitura do texto.

morreu” (e desenhou uma carinha triste). Argumentou que os animais retornaram ao zoológico sem McGee. M. Carly escreveu: “Amos melhorou!!!!!!!”, entendendo que, com a ajuda dos animais, o velhinho ficou melhor e, por isso, eles voltaram ao zoológico.

A obra tem um final aberto – Amos adormeceu ou morreu? Ao lermos *Um dia na vida de Amos McGee*, esse fato não foi relevante para as crianças; isso não foi uma questão para a grande parte das(dos) participantes da pesquisa. Elas se mostraram mais interessadas pelo passo a passo da oficina; gostaram muito de elaborar perguntas e levantar hipóteses, embora algumas tenham apresentado mais dificuldades para entender o preenchimento do gráfico organizador das inferências. Durante a prática colaborativa – momento em que liam suas anotações e partilhavam suas ideias com o grande grupo –, a temática que prevaleceu foi a velhice, suas fragilidades e a solidão. Elas mostraram empatia por McGee, por morar sozinho, dormir com um ursinho, como fazem as crianças – interpretado por elas como forma de vencer o medo e a solidão – e pelo fato de somente os animais serem seus amigos. Assim, como ensinam Harvey e Goudvis (2017), as crianças-leitoras utilizaram as evidências do texto para trazer à tona ideias instigantes, por meio do pensamento inferencial.

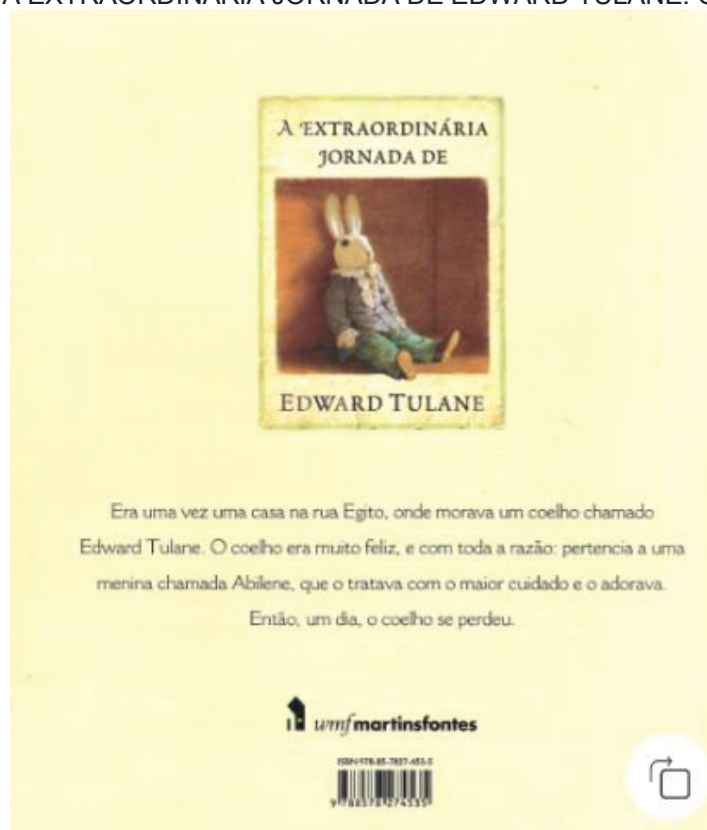
6.3 A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: LEITURA COMPARTILHADA, PRÁTICA INDEPENDENTE E OS REGISTROS DAS CRIANÇAS-LEITORAS

Ao finalizar a leitura da obra *Um dia na vida de Amos McGee* e ensinar cinco estratégias de compreensão leitora, por meio das oficinas – conhecimento prévio, conexões, visualização, perguntas ao texto e inferências –, julguei necessário iniciar a leitura da obra *A extraordinária jornada de Edward Tulane*, a fim de que as crianças pudessem praticar de modo mais independente as estratégias aprendidas. E deixar para um momento posterior o ensino das outras duas estratégias planejadas – sumarização e síntese.

Como a capa do livro (Figura 3, p. 72) já havia sido explorada na oficina da estratégia do conhecimento prévio, durante a prática guiada, retomamos o *Gráfico organizador – Conhecimento prévio* (Apêndice 4, p. 197) preenchido na ocasião, e as crianças puderam folhear o livro, verificar a quarta capa (Figura 20, p. 116) e ler as

informações contidas nas orelhas da obra. Assim, realizamos leitura compartilhada do livro – duas vezes por semana, em 2h/aula –, quando cada criança *dizia* um trecho. Orientei-as para que fizessem seus registros no caderno de literatura, sempre anotando a página lida para facilitar a localização das informações. Disse para que usassem as estratégias aprendidas de modo autônomo e consciente, registrando o que estavam pensando sobre o que liam. Algumas questionaram se precisavam nomear qual estratégia foi usada em cada momento. Eu respondi que ficariam livres quanto a isso: poderiam ou não mencionar a estratégia usada.

FIGURA 20 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: QUARTA CAPA



Fonte: DiCamillo (2011).

Ao explorarem os paratextos da obra, algumas crianças iniciaram os registros em seus cadernos de literatura, pois, para além da capa, outras informações lhes chamaram a atenção, como a imagem que ilustra a quarta capa e a sinopse da obra (Figura 20). Esses dados estão expostos no quadro a seguir.

QUADRO 15 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: QUARTA CAPA (PRÁTICA INDEPENDENTE)

Estudantes⁴⁰	Registros
A. Totoro	Ele é uma pelúcia ou real? Na história, quando começa, ele já se perdeu? “Se perdeu” significa que ele é vivo?
B. Sakura	Eu acho que ele é um bichinho de pelúcia, por causa que coelhos não usam roupas. Acho também que ele tem vida, porque nenhum brinquedo sai andando sozinho, por isso, acho que ele é igual aos brinquedos da série Doutora Brinquedos.
G. Peter	Eu fiz uma inferência de que a menina tenha perdido enquanto ela brincava. Talvez ele seja de verdade, mas ela acha que ele é de pelúcia.
I. Ariel	Se ele é de pelúcia, ele se perde rápido. Já perdi um por um ano.
J. Gojo	Minha hipótese é que ele é de porcelana. Na contracapa parece que na cabeça dele tem um rachado.
K. Asta	Quando eu era pequeno eu perdi um brinquedo.
L. Eddie	Pode ser que o coelho tenha se perdido saindo de casa.
M. Carly	Será que o coelho é de pelúcia, mas tem vida? Ou será que é de porcelana?
N. Luffy	Eu acho que ele é metade pelúcia e metade desenho, meio ser humano.

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023).

As anotações realizadas por essas crianças mostram que, antes mesmo de conhecerem a história propriamente dita, foram capazes de observar com atenção a ilustração da capa e da quarta capa, assim como ler a sinopse e, a partir disso, utilizar as estratégias de compreensão de modo independente. A necessidade de saber se o coelho era de brinquedo ou de verdade é um registro recorrente no Quadro 15, seja por meio de perguntas ao texto: “Ele é de pelúcia ou real?” (A. Totoro); seja por meio da estratégia das inferências: “Minha hipótese é que ele é de porcelana (J. Gojo). O fato de a personagem Edward, na capa (Figura 3, p. 72), aparecer andando sobre duas patas, como um humano, em direção à casa iluminada e, na quarta capa (Figura 20, p. 116), estar acomodado em uma prateleira, como um brinquedo, contribuiu para essa percepção ambígua: há incerteza quanto à natureza de Edward e essa inquietação se tornou um elemento motivador à leitura da obra, uma resposta a ser buscada durante todo o processo de leitura. A. Totoro atentou-se para o seguinte trecho da sinopse: “Então, um dia, o coelho se perdeu”. E questionou, levantando uma hipótese: “‘Se perdeu’ significa que ele é vivo?”. Ou seja, se fosse apenas um brinquedo, alguém o teria perdido; “se perder” exige a ação do próprio sujeito, nesse caso, de um coelho que tem vida. B. Sakura resolveu essa situação, utilizando a estratégia da conexão texto-texto: “Eu acho que ele é um bichinho de pelúcia, por causa que coelhos não usam roupas. Acho também que ele tem vida, porque nenhum

⁴⁰ No capítulo 2, seção 2.1, expliquei como os registros realizados durante a prática independente (leitura compartilhada da obra *A extraordinária jornada de Edward Tulane*) foram selecionados.

brinquedo sai andando sozinho, por isso, acho que ele é igual aos brinquedos da série Doutora Brinquedos”. O conhecimento que tem de filmes, séries e desenhos animados permitiu considerar possível em um livro de ficção haver uma personagem que é, simultaneamente, um coelho de pelúcia e um coelho de verdade, conforme lhe convém, pois, no desenho citado por B. Sakura, os brinquedos ganham vida somente quando a menina (Dra. Brinquedos) entra em ação: brinca que é uma médica e procura consertá-los ou resolver seus problemas para se sentirem melhor. Todavia, diante de seus pais, ursinhos de pelúcia e bonecas são apenas brinquedos.

Outras crianças usaram a estratégia das conexões, como I. Ariel, que fez uma conexão texto-leitor: “Se ele é de pelúcia, ele se perde rápido. Já perdi um por um ano”. Ela utilizou uma vivência pessoal para levantar a hipótese de que Edward poderia ser um brinquedo de pelúcia, pois, por experiência própria, sabe que podemos extraviar objetos com certa facilidade e levar muito tempo para encontrá-los. K. Asta também se valeu dessa estratégia: “Quando eu era pequeno, eu perdi um brinquedo”. As hipóteses elaboradas poderiam ou não ser confirmadas no decorrer da narrativa, contudo, suas conexões foram significativas, porque as ajudaram a pensar sobre o protagonista da obra e a perseguir uma possível solução para o conflito, ou seja, o fato de Edward ter se perdido. Segundo Harvey e Goudvis (2017, p. 159, tradução minha), “[...] quando as crianças fazem conexões significativas com os personagens, problemas e eventos, elas obtêm maior percepção da história e de si mesmas”.

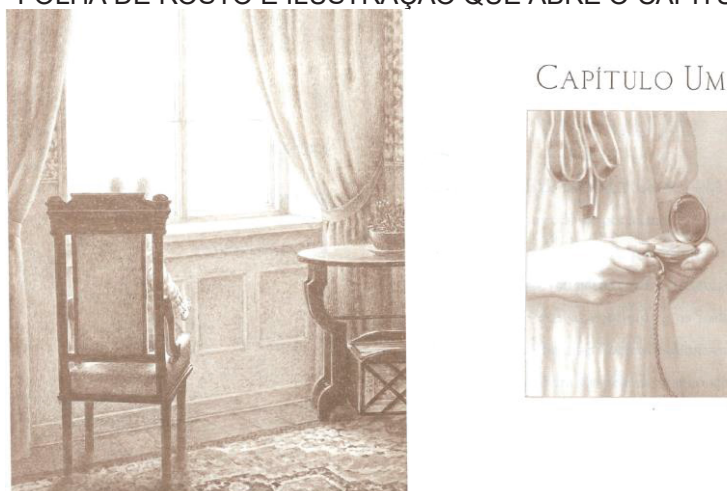
J. Gojo e M. Carlly inferiram que Edward poderia ser de porcelana, pois repararam que seu rosto é mais liso em comparação às suas orelhas peludas, e seu corpo – por estar sentado na prateleira – parece mais flexível do que bonecos de pelúcia. J. Gojo, muito observador, notou, na quarta capa (Figura 20, p. 116), que o coelho está com uma leve rachadura na cabeça. Ele compartilhou essa percepção com a turma, o que fez com que muitas crianças, durante a leitura da obra, pensassem: “Quando e como o coelho vai rachar a cabeça?”. M. Carlly, ainda, fez uma pergunta ao texto que denota, assim como B. Sakura, compreensão da possibilidade de Edward ser um brinquedo que tem vida: “Será que o coelho é de pelúcia, mas tem vida?” (M. Carlly). N. Luffy resolveu essa problemática, afirmando que Edward é “metade pelúcia e metade desenho, meio ser humano” (N. Luffy), ou seja, é um brinquedo, mas também, semelhante aos desenhos animados, é um animal que age como humano. Diferentemente, para L. Eddie, a natureza de Tulane não foi uma questão, pois seu comentário foi relativo apenas ao fato de como o coelho se

perdeu: “Pode ser que o coelho tenha se perdido saindo de casa” (L. Eddie). Essa afirmação demonstra certa naturalidade ao compreender que Edward, ainda que seja um coelho de pelúcia ou de porcelana – pois a ilustração da quarta capa mostra isso –, pode ter se perdido ao sair de casa.

G. Peter, valendo-se da informação – presente na sinopse – de que o coelho pertencia a uma menina chamada Abilene, registrou explicitamente que fez uma inferência, mostrando domínio teórico-prático do uso da estratégia de leitura. Afirmou que a menina pode ter perdido o coelho enquanto brincava, pois, a última frase da sinopse revela que Edward se perde. A outra inferência que G. Peter fez considera que Tulane possa ser de verdade, mas Abilene acha que ele é de pelúcia. Semelhante à ideia de B. Sakura, G. Peter levantou uma hipótese bastante razoável, ao inferir que em uma narrativa ficcional seja possível um brinquedo ter vida, mas não diante de sua dona.

Passando para o miolo da obra, faz-se necessário tratar com mais minúcias do livro como um todo. As ilustrações, de modo geral, antecipam o texto verbal. A primeira, localizada ao lado esquerdo da folha de rosto, ocupa a totalidade da página – assim como acontece com outras cenas retratadas no desenrolar da narrativa. Na abertura de cada um dos capítulos, as ilustrações são menores, enquadradas no centro da página, logo abaixo da numeração do capítulo. Em razão desse recurso utilizado pelo ilustrador, a cada início de capítulo, observávamos com atenção a ilustração e, durante a leitura compartilhada, as crianças levantavam hipóteses acerca do que poderia acontecer na história, utilizando, sobretudo, a estratégia da inferência.

FIGURA 21 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: ILUSTRAÇÃO AO LADO DA FOLHA DE ROSTO E ILUSTRAÇÃO QUE ABRE O CAPÍTULO UM



Fonte: DiCamillo (2011, não p.).

Algumas crianças se apoiaram na imagem localizada ao lado da folha de rosto para fazer perguntas ao texto e levantar hipóteses acerca da história que ainda seria narrada, realizando os seguintes registros:

É dia ou noite? Ele está com a mesma roupa da contracapa? Que ano será que é? (A. Totoro).

Ele é um coelho bem grande, ele pode não ser uma pelúcia, mas não é normal (G. Peter).

Ele está olhando para a janela, a casa é meio antiga, parece um baú embaixo da mesa (G. Eleonor).

Ele olha para fora querendo liberdade (I. Ariel).

Eu vejo que ele está sentado numa cadeira, exausto, eu acho. Ou acabou de amanhecer (J. Britney).

Na imagem tem uma caixa que tem escrito 1936. Será que é uma pista da época que a história aconteceu? A casa parece bem antiga (M. Carly).

Eu acho que ele é idoso ou a casa é antiga ou Edward já está morto (N. Luffy).

Ao examinar a ilustração em que Edward está sentado em uma cadeira, voltado para uma janela (Figura 21, p. 119), algumas crianças manifestaram certa inquietude relacionada ao tempo da narrativa: “É dia ou noite? Que ano será que é?” (A. Totoro); “a casa é meio antiga” (G. Eleonor); “acabou de amanhecer (J. Britney); “tem uma caixa que tem escrito 1936. A casa parece bem antiga” (M. Carly); “a casa é antiga” (N. Luffy). A cor sépia, utilizada nas ilustrações do livro, contribuiu para a sensação de que a história se passa antigamente, mas, para além disso, as crianças verificaram que a casa parece antiga pelo seu mobiliário e sua decoração, inclusive pela presença de um baú ou uma caixa. M. Carly notou que há uma indicação do ano de 1936 gravado na caixa e supôs que poderia ser uma pista sobre a época em que se passa a narrativa. Tanto ela como G. Eleonor e N. Luffy fizeram uso da visualização para inferir informações sobre o tempo da narrativa. Olhando com muita atenção, nessa caixa estão guardadas algumas revistas e o ano de 1936 aparece na primeira delas.

As demais crianças fizeram observações de outra natureza. G. Peter percebeu que se trata de um coelho bem grande, pois o viu sentado em uma cadeira (Figura 21, p. 119), portanto, de uma perspectiva diferente em relação à capa (Figura 3, p. 72), onde Edward parece pequeno, se comparado à casa para onde se dirige, e à quarta capa (Figura 20, p. 116), encostado em uma prateleira. Por isso, suspeitou que o coelho poderia não ser “uma pelúcia”, e ainda completou: “ele não é normal”, isto é, há algo incomum em Edward: é grande para ser um brinquedo, mas também não parece ser um coelho de verdade, tendo como base o conhecimento prévio que as crianças têm de coelhos reais. Os comentários de I. Ariel e J. Britney foram além

dos aspectos físicos da cena retratada na ilustração. I. Ariel inferiu que, ao olhar para a janela, Tulane deseja a liberdade, pois está sozinho em cena, numa posição pouco comum para um coelho de brinquedo. J. Britney supôs que o coelho está posicionado dessa maneira porque está exausto. As duas observações são surpreendentes, porque antecipam o comportamento de Tulane, como veremos, a partir de agora.

A obra possui 27 capítulos e, para facilitar a descrição da prática independente, julguei oportuno recontar resumidamente a história e, simultaneamente, apresentar e analisar os dados, ou seja, os registros feitos pelas crianças nos cadernos de literatura, à medida que liam, ouviam e pensavam sobre a leitura, fazendo uso das estratégias de compreensão aprendidas até então.

A imagem que antecipa o capítulo um (Figura 21, p. 119) chamou a atenção de algumas crianças, que fizeram as seguintes observações:

Ela está de pijama? O que ela segura é um relógio de bolso? Ela é dona do coelho? (A. Totoro).
 Eu acho que é a Abilene que segura um relógio de Edward (D. Deku).
 Acho que é a Abilene tentando procurar o coelho com a bússola, com uma roupa meio de gente meiga (G. Eleonor).
 Será que as mãos são de Abilene, segundo a contracapa, a dona do coelho?
 Será que ela segura um relógio de bolso? (M. Carly).

A ilustração mostra parte do corpo de uma menina, vestida com uma camisola e, em suas mãos, há um relógio de bolso (Figura 21, p. 119). A Totoro, D. Deku, G. Elenor e M. Carly inferiram que se trata de Abilene, dona do coelho, segundo a informação da sinopse (Figura 20, p. 116). Além disso, os seus conhecimentos prévios permitiram que identificassem o objeto nas mãos da personagem como um relógio de bolso, exceto G. Eleonor, que pensou se tratar de uma bússola, associando a esse objeto a ideia de que Abilene estaria procurando o coelho, uma vez que, pela sinopse, já conhecia o conflito central da história. Contudo, a delicadeza da camisola, com mangas bufantes e um laço na gola, fez G. Eleonor visualizar a cena e pensar em um atributo para Abilene: ela parece meiga.

No **capítulo um**, conhecemos Abilene e seu coelho de porcelana, Edward Tulane, moradores de uma bela casa, situada à rua Egito. Ele tem braços, pernas, patas, cabeça, torso e nariz de porcelana. Braços e pernas articulados e presos por arame. As orelhas e o rabo feitos de pele de coelho de verdade. Tem quase um metro de altura e olhos pintados de azul. Após a descrição do coelho, feita pelo narrador, temos a afirmação de que “Edward Tulane se achava um tipo excepcional” (DiCamillo,

2011, p. 6). A partir desse momento, o coelho é caracterizado, sutilmente, como um ser capaz de pensar:

No todo, Edward Tulane se achava um tipo excepcional. Apenas os bigodes davam margem a dúvidas. Eram longos e elegantes (como deveriam ser), mas de origem incerta. Edward tinha a forte sensação de que não eram bigodes de coelho. A quem os bigodes tinham pertencido inicialmente – a que animal repugnante – era uma pergunta na qual Edward não conseguia pensar por muito tempo. Então ele não pensava. Geralmente preferia não ter pensamentos desagradáveis. (DiCamillo, 2011, p. 6).

Abilene Tulane tem dez anos e muita admiração por Edward. Todas as manhãs, antes de ir à escola, arruma-o com uma de suas roupas finas (ternos de seda, sapatos de couro, chapéus); dá corda no relógio de ouro que pertence ao coelho e lhe diz: “[...] quando o ponteiro grande estiver no doze e o pequeno no três, estarei de volta” (DiCamillo, 2011, p. 7), colocando-o sentado numa cadeira da sala de jantar, de modo que ele pudesse olhar pela janela.

Durante o jantar, Edward senta-se junto à família. O pai e a mãe acham encantador o modo como a filha age com o coelho, como se ele fosse real, mas o tratam de maneira condescendente. O coelho não se interessa pelas conversas familiares e se acha realmente superior. Apenas Pellegrina, avó de Abilene, fala com ele do mesmo modo que a menina. Foi Pellegrina quem mandou fazer o coelho e o deu de presente à neta, no seu aniversário de sete anos. É a avó também quem coloca Abilene para dormir e lhe conta histórias. A menina sempre diz ao coelho o quanto gosta dele, e Edward, como não sabe falar, nada diz, mas gosta quando sua dona o coloca deitado de costas; assim, ele pode ver as estrelas através das fendas nas cortinas.

As(os) estudantes fizeram vários registros sobre o primeiro capítulo da obra, pois estavam muito curiosas(os) sobre quem era Edward de fato: um coelho de brinquedo ou um coelho de verdade? Então, anotaram trechos que chamaram a atenção; continuaram a fazer perguntas ao texto, inferências e conexões; e confirmaram ou refutaram hipóteses elaboradas anteriormente.

QUADRO 16 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: CAPÍTULO UM (PRÁTICA INDEPENDENTE)

Estudantes	Registros
A. Totoro	Ele é de verdade porque ele é inteligente. Ela era rica? O relógio da capa do primeiro capítulo, ela dá corda no relógio dele. O relógio me lembra da Alice. Ela pode ter ido procurar ela na escola só que ele se perde. Ela não recebe nunca resposta dele.
B. Sakura	Parece que ele era arrogante. Eu acho que os donos dele são ricos.
B. Pan	Coelhinho arrogante.

E. Ronaldo	Edward era muito arrogante. A família Tulane é muito rica. Descobrimos os familiares de Abilene. Edward trata os familiares com displicência. Ele tinha uma cama própria.
G. Peter	Ele parece ser vivo. Conta no livro como se ele tivesse pensamentos e fosse inteligente. Edward é arrogante, esnobe, não parece ter amor por ninguém além de si. Já não gostei muito dele. Na imagem do primeiro capítulo é o relógio de Tulane. Eu acho que ele pode pensar, mas não se mexe. Eu tenho certeza que ele não gosta da dona. Se parar para pensar, é meio nojento ele ter partes de coelho. Eu acho que ele gostava um pouquinho da dona, mas não dos pais dela porque eles tratam Edward como um objeto, menos a avó de Abilene, foi ela que deu Edward para Abilene. Edward tem sua própria cama. Será que Abilene tem alguma deficiência? Talvez Pellegrina saiba o que ele pensa.
G. Eleonor	Ele é vivo, pois ele é inteligente. Ele é arrogante. O relógio de bolso. Acho que ele é rico.
I. Ariel	Acho que sua avó sabe de algum segredo.
J. Gojo	Ele é bem alto e vivo. Ele era muito arrogante. Edward era mimado. O Edward tem um relógio de ouro, ou seja, é muito rico. Ele tem três anos.
J. Britney	Quem cuida dele é uma menina de 10 anos que se chama Abilene.
K. Asta	Edward é arrogante. A família dele deve ser rica.
M. Carly	O coelho é de porcelana. Edward era um coelho arrogante. Pelas roupas do coelho, os Tulane parecem ter bastante dinheiro. O relógio que Abilene dá corda na ilustração do capítulo deve ser o relógio de Edward. Eu acho que o coelho não tinha vida, mas Abilene imaginava que tinha e o tratava com muito carinho. Edward gostava de Abilene e sua avó. As duas o tratavam como ser vivo, mas seus pais o tratavam como um objeto. Edward tinha uma cama só pra ele. Edward não sabia falar, e nunca dormia, pois seus olhos eram pintados.
N. Luffy	O coelho é todo de porcelana menos o rabo e as patas. Ele ainda está vivo.
P. Godzilla	Edward era arrogante. Eu acho que a jornada vai mudar o comportamento de Edward. Eu acho que a família Tulane é rica (ter um guarda-roupa e um relógio de ouro apenas para um coelho de porcelana).
Y. Ace	O coelho é arrogante. O coelho é rico? Edward segue Abilene?

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023).

Das 14 crianças que fizeram registros sobre o primeiro capítulo, 10 chegaram à conclusão de que Edward Tulane era arrogante. Isso mostra que pensaram sobre o que leram e foram capazes de traçar um perfil do protagonista, já no início da história, pois, pelas pistas textuais, conseguiram inferir sua arrogância, ou como afirmaram G. Peter, “[Edward é] esnobe”, e J. Gojo, “[ele é] mimado”, pois: “[...] Edward podia ver seu próprio reflexo no vidro. E que reflexo! Que silhueta elegante! Edward não parava de admirar sua própria beleza” (DiCamillo, 2011, p. 8). Ajudou a compor esse perfil também o fato de Edward não se interessar pelo que as pessoas tinham a dizer, durante o jantar e, em última análise, seu *status* social, também questionado ou inferido pelas crianças: “Eu acho que a família Tulane é rica (ter um guarda-roupa e um relógio de ouro apenas para um coelho de porcelana)” não parece ser algo corriqueiro, como afirmou P. Godzilla. Ou até mesmo “ter uma cama própria”, de acordo com E. Ronaldo e G. Peter.

A. Totoro, G. Peter, G. Eleonor e N. Luffy, ao lerem o capítulo um, ficaram mais seguros de que Edward tem vida, embora seja de porcelana. A. Totoro, G. Peter

e G. Eleonor justificaram essa inferência que fizeram por meio da ideia de que o coelho é inteligente. M. Carly, ao contrário, inferiu que o coelho não tem vida, mas é Abilene quem imagina que ele tem.

A. Totoro e Y. Ace, em seus registros, deixaram claro que, à medida que avançam na leitura, vão utilizando seu conhecimento prévio acerca da obra, pois não se esqueceram da informação da sinopse, presente na quarta capa da obra: Edward irá se perder. Assim, levantaram hipóteses coerentes, ao saberem que Abilene vai à escola e deixa o coelho em casa, esperando-a. Inferiram que ele pode se perder porque sairá de casa para seguir a menina. Entretanto, como nota G. Peter, “ele pode pensar, mas não se mexe”.

Ainda sobre o primeiro capítulo da obra, destacam-se os comentários de G. Peter, I. Ariel e P. Godzilla. As três crianças foram além dos aspectos mais evidentes, como a arrogância de Edward e a situação econômica da família Tulane. G. Peter e I. Ariel atentaram-se ao trecho que descreve Pellegrina, avó de Abilene:

Apenas a avó de Abilene falava com ele do mesmo modo que Abilene, de igual para igual. Pellegrina era muito velha. Tinha um **nariz grande, fino e brilhante, olhos pretos cintilantes como estrelas negras. Pellegrina era a responsável pela existência de Edward.** Ela tinha mandado fazer o coelho, encomendado suas roupas de seda e seu relógio de bolso, seus chapéus vistosos e suas orelhas flexíveis, seus finos sapatos de couro e seus braços e pernas articulados, tudo obra de um mestre artesão da França, sua terra natal. Pellegrina o dera de presente a Abilene no seu aniversário de sete anos. (DiCamillo, 2011, p. 9, grifos meus).

I. Ariel inferiu que Pellegrina poderia saber algum segredo, pois, além da descrição física da personagem – que coincide com a figura das bruxas dos contos de fada –, por meio desse trecho, a(o) leitora(leitor) fica sabendo que foi a avó quem mandou fazer o coelho de porcelana. Sendo assim, é bastante razoável imaginar que Pellegrina sabe algo a respeito de Edward que as demais personagens desconhecem. Essa hipótese é muito semelhante à de G. Peter, que declara: “Talvez Pellegrina saiba o que ele pensa”, e atesta que ambas as crianças leram as entrelinhas. A partir das características de Pellegrina e da informação de que foi ela quem deu o coelho à neta, G. Peter e I. Ariel fizeram uma previsão assertiva: embora essa informação não seja explícita, Pellegrina parece conhecer a natureza de Edward e seus sentimentos.

P. Godzilla, embora estivesse ainda no primeiro capítulo da obra, foi capaz de realizar uma inferência que praticamente sintetizou o enredo da história. Apoiou-se, sobretudo, no conhecimento prévio adquirido, ao pensar sobre o título do livro – *A extraordinária jornada de Edward Tulane* – e nas pistas textuais presentes no capítulo

um, relacionadas ao perfil do coelho – e a arrogância foi a característica mais bem notada. Desse modo, inferiu que a jornada pela qual Edward ainda passaria – e, nesse caso, por muitos obstáculos e sofrimentos – o faria “mudar seu comportamento” (P. Godzilla), isto é, deixaria de ser arrogante para se tornar um coelho melhor.

O **capítulo dois** narra o quanto a vida de Edward era tediosa, exceto por alguns episódios domésticos, como quando Rosie, o cachorro boxer do vizinho, entrou na casa dos Tulane e abocanhou o coelho, que foi salvo pela mãe de Abilene. Porém, no mesmo dia, a empregada da casa limpou-o com um aspirador de pó e jogou-o dentro de um armário onde havia algumas bonecas. Enquanto o aspirava, o relógio de ouro foi engolido pelo aspirador, mas depois foi encontrado. Esses episódios foram os mais humilhantes da vida de Edward até que, no **capítulo três**, o navio – que levaria a família a uma viagem a Londres – foi mencionado. Durante o jantar, ficou decidido que Abilene levaria Edward na viagem e, enquanto a menina segurava o coelho no colo, os olhos dele encontraram os de Pellegrina: “Ela o olhou como um gavião que paira no ar observa um rato no chão” (DiCamillo, 2011, p. 24). No **capítulo quatro**, Pellegrina conta uma história a Abilene e a Edward, antes de dormirem. A história é sobre uma linda princesa que não amava ninguém. Um príncipe, apaixonado por ela, deu-lhe um anel de puro ouro. Ela engoliu o anel – para demonstrar que não o amava – e se embrenhou na floresta, fugindo. Enquanto a avó conta a história, olha para Edward, que sente um calafrio percorrer seu corpo. A princesa teve um final trágico: foi transformada em um javali por uma bruxa que constatou o quanto ela era egoísta e orgulhosa. Um empregado do rei, quando saiu procurar a princesa, encontrou apenas um javali e o matou. Por fim, a princesa-javali serviu de alimento para toda a corte. Abilene fica perplexa com o final da história, mas a avó lhe diz que não existe final feliz sem amor. Ao colocar Edward para dormir, em sua cama, Pellegrina sussurra em sua orelha: “Você me desaponta” (DiCamillo, 2011, p. 35). No que se refere a esses capítulos, as(os) estudantes realizaram variados registros e os que mais se destacaram estão presentes no quadro a seguir.

QUADRO 17 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: CAPÍTULOS DE DOIS A QUATRO (PRÁTICA INDEPENDENTE)

Estudantes	Registros
A. Totoro	Na contracapa ele está na prateleira como conta nessa página. Que navio? Eles vão viajar de navio. A história [que Pellegrina conta] é baseada em algo ou alguém. Será que ela queria assustá-lo? Será que a história se baseia no coelho? O que será que significa um javali? O coelho vai cair do navio? Será que Edward vai ser encontrado se cair?

A. Yudi	A imagem [do cachorro do vizinho abocanhando Edward] é perturbadora. Eu acho que ele vai cair do navio.
B. Sakura	Eu acho que eles vão para o navio e ele (o Edward) vai cair. Eu acho que a princesa da história é o coelho. Eu acho que a bruxa era a avó de Abilene.
B. Pan	Eu acho que o navio vai afundar. Pellegrina estava contando a história de Edward.
D. Deku	Eu acho que vai ser jogado em alto mar. Ela [Pellegrina] olha como soubesse do jeito que ele é.
E. Ronaldo	Hipótese: depois do capítulo 3 vai acontecer coisas emocionantes.
G. Peter	Talvez eles façam uma viagem e Edward se perca ou caia no mar. Talvez Edward seja resgatado por um pescador. Talvez Edward aprenda uma lição se a minha inferência se realizar. Eu acho que Pellegrina está querendo dar uma lição em Edward porque Abilene o ama muito e ele não dá muita bola pra ela. Pellegrina já sabe que ele vai se perder e essa história serve para Edward valorizar as coisas que ele tem.
G. Eleonor	Acho que eles vão viajar e o navio vai balançar e a cabeça de Edward vai rachar. Acho que a história que Pellegrina está contando faz parte de algum segredo. Acho que a princesa era como o Edward, uma pessoa arrogante. Acho que Pellegrina está prevendo o que vai acontecer com Edward, ela conta uma história que irá acontecer.
G. Zoro	Eles vão fazer um cruzeiro e Edward cai em alto mar. Acho que a Pellegrina está falando de Edward. O príncipe [da história] é a Abilene que quer dar todo o amor e isso tudo é o destino de Edward.
I. Ariel	Acho que eles vão se mudar ou vão viajar e deixá-lo sozinho. Acho que Pellegrina tinha um coelho que morreu e quis reviver em Edward. Acho que [a história] foi uma indireta para Edward.
J. Gojo	[Na imagem que abre o capítulo dois], a cabeça de Edward ainda não está quebrada. Eu acho que ele vai cair no mar e vai se perder ou vai ser jogado no mar. Edward é a princesa simbolicamente e ele não vai ter o mesmo destino, ele vai aprender a lição.
J. Britney	Eu acho que vão comemorar o aniversário da filha num navio. Só que Edward não vai junto, daí ele vai brincar já que está sozinho.
K. Asta	Acho que a história contada pela Pellegrina vai acontecer com Edward. Acho que o cachorro rachou a cabeça de Edward. Será que a mãe dela vai ter um papel importante na história? Talvez a família de Abilene vai no navio e nunca mais voltem e Edward vai procurar eles, mas no fim ele descobre que eles morreram no acidente. Talvez a princesa seja outra boneca que Edward encontra na sua aventura. Talvez Pellegrina queria que Edward amasse.
L. Eddie	Pode ser que alguém da casa de Edward viajou de navio. Pode ser que tentem convencer que ele não é superior. A princesa talvez represente a maldade e hostilidade.
M. Carly	Pode ser que Edward tenha ido procurar o relógio e desse jeito ter se perdido ou então rachado a cabeça tentando recuperar o relógio. Edward não gostou do abraço apertado de Abilene. Talvez no aniversário de Abilene, a família Tulane vá fazer uma viagem de navio e Edward não vá junto, mas vá procurar Abilene. Eu acho que Pellegrina quis contar essa história para que Edward pensasse e parasse de ser tão arrogante.
N. Luffy	Eu acho que esse navio é abandonado. Eu acho que Abilene vai brincar com Edward e ele vai cair no mar e se perder ou morrer, igual eu pensei quando começamos o livro.
P. Godzilla	Eu acho que o navio era tipo o Titanic, várias pessoas morreram. Eu acho que foi a própria Pellegrina que caçou um coelho para fazer Edward. Eu acho que ela é uma bruxa. Eu acho que a história de Pellegrina representa a de Edward.
Y. Ace	O navio é um brinquedo que vai fazer Abilene não dar mais atenção para Edward e ele foge. Eu acho que Edward vai se influenciar com a história da avó de Abilene.

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023).

A. Yudi, por meio da visualização, ficou impressionado com o cachorro Rosie abocanhando Edward. O capítulo dois termina justamente com o seguinte trecho: “O Caso Rosie e o Incidente do Aspirador de Pó – esses foram os grandes dramas da vida de Edward até a noite do aniversário de onze anos de Abilene, quando à mesa, na hora de servir o bolo, *o navio foi mencionado*” (DiCamillo, 2011, p. 20, grifos meus). Por essa razão, todas as crianças levantaram hipóteses acerca do novo elemento apresentado pelo narrador – o navio –, antes de avançarem para o capítulo três. A. Totoro fez uma pergunta ao texto: “Que navio?”. E na sequência de seus registros já inferiu: “Eles vão viajar de navio”. Por meio da pergunta que fez ficou visível seu monitoramento enquanto lia, resultando “[...] em uma alta consciência metacognitiva durante a leitura” (Pressley, 2002, p. 296, tradução minha), porque, rapidamente, percebeu ser necessário fazer ajustes em sua leitura (Duke; Pearson, 2002). Todas(os) as(os) suas(seus) colegas – inclusive E. Ronaldo, que afirmou: “Depois do capítulo 3 vai acontecer coisas emocionantes”, identificando que o elemento “navio” introduzia o grande conflito ou a complicação da narrativa – foram além, porque não somente inferiram que a família viajaria em um navio, mas que era muito provável que Edward se perdesse nessa viagem, seja caindo no mar – como a maioria registrou –, seja indo procurar Abilene, se tivesse ficado em casa. A segunda hipótese foi refutada, posteriormente, por I. Ariel, K. Asta e M. Carilly, pois, no capítulo três, ficamos sabendo que Edward acompanhará Abilene na viagem de navio. Vale destacar duas informações importantes que não foram esquecidas por essas três crianças: Edward se perderia, segundo a sinopse, e a cabeça de porcelana do coelho parecia rachada, na quarta capa do livro (Figura 20, p. 116), conforme registrou J. Gojo (Quadro 17). Por essa razão, G. Eleonor, J. Gojo, K. Asta e M. Carilly utilizaram a palavra rachar/quebrar, pois buscavam a razão para o coelho estar com a cabeça rachada – ainda que muito discretamente – na ilustração presente na quarta capa.

Ao lerem o capítulo quatro, outro registro apresentou-se muito recorrentemente (Quadro 17): a história contada por Pellegrina sobre a princesa que não amava ninguém, virou um javali e foi morta não pareceu nem um pouco arbitrária às(aos) leitoras(es). Todas as crianças que escreveram sobre isso evidenciaram, em suas observações, que a história da princesa tinha alguma relação com Edward. A. Totoro, B. Sakura, B. Pan, D. Deku, G. Peter, G. Eleonor, G. Zoro, I. Ariel, J. Gojo, K. Asta, L. Eddie, M. Carilly, P. Godzilla e Y. Ace, de uma forma ou de outra, fizeram uso de seu pensamento inferencial para tirar conclusões acerca desse trecho do enredo.

Previram resultados que seriam desvendados, aos poucos, no transcorrer da narrativa, pois, ainda que não haja indicação textual na história de que Pellegrina era de fato uma bruxa e de que sabia o que aconteceria com o coelho (isso é mencionado pelo narrador mais adiante, no capítulo sete, em discurso indireto livre, como uma suposição de Edward), as crianças-leitoras foram capazes de perceber as ações dessa personagem para, conforme citam Harvey e Goudvis (2017), chegarem a uma ideia que não é explicitamente declarada pela autora da obra.

Além de inferirem que a princesa da história contada por Pellegrina poderia representar Edward, pela arrogância de ambas as personagens, são notáveis algumas observações acerca da intenção da avó de Abilene, ao contar a macabra história, e as previsões sobre o final da extraordinária jornada do coelho: “Essa história serve para Edward valorizar as coisas que ele tem” (G. Peter); “Isso tudo é o destino de Edward” (G. Zoro); “Ele não vai ter o mesmo destino, ele vai aprender a lição” (J. Gojo); “Talvez Pellegrina queria que Edward amasse” (K. Asta); “Pode ser que tentem convencer que ele não é superior” (L. Eddie). A respeito do ato de inferir, Souza (2014, p. 79), constatou em sua pesquisa que

A inferência, como estratégia articulada ao papel da memória na leitura e baseada na metacognição, desvela o processo de pensar para compreender o texto, por meio não apenas da decodificação, mas principalmente, da compreensão das ferramentas utilizadas para compreendê-lo. Ela auxilia o leitor a recuperar informações apropriadas anteriormente e retoma conhecimentos já elaborados e sedimentados ao utilizar as pistas do texto para discernir, por exemplo, o significado de uma palavra, de um vocábulo desconhecido. Este processo envolve o aluno, de forma a levar em consideração as evidências textuais, pensar sobre o que já conhece sobre o texto, o autor e o gênero.

No **capítulo cinco**, além dos preparativos para a viagem de navio, são narradas as cenas do embarque. Do cais, Pellegrina se despede de Abilene e encara Edward com seus olhos negros faiscantes. Edward chama a atenção das pessoas a bordo, em razão de sua elegância. Dois meninos insolentes – os irmãos Martin e Amos – se aproximam de Abilene, começam a fazer perguntas sobre Edward, até que o pegam e arrancam suas roupas. Martin joga o coelho a Amos. Este, na intenção de jogar novamente o coelho, é surpreendido por Abilene que, ao tentar recuperar Edward, dá uma cabeçada no estômago dele. Assim, o coelho não chega às mãos de Martin, mas é lançado ao mar. A leitura desse capítulo provocou certa comoção nas(os) estudantes, de modo geral. Ainda que testemunhassem a arrogância de

Edward e algumas(alguns), inclusive, considerassem necessário o coelho passar por uma transformação e aprender a amar, como afirmou K. Asta (Quadro 17, p. 125), ficaram chocados com a maldade dos dois meninos, em hostilizar Edward, zombar de suas roupas a ponto de tirá-las e o jogarem de um lado para o outro. A. Totoro, enquanto lia o capítulo, escreveu: “Eu odeio os irmãos! Que ódio!”, deixando evidente seu sentimento em relação a essas personagens.

No capítulo **seis** são narrados os momentos em que Edward permanece no mar. Desde quando cai e percebe que Abilene havia ficado com seu relógio de bolso, até chegar ao fundo do mar e sentir “[...] a primeira emoção autêntica e verdadeira. Edward Tulane sentiu medo” (DiCamillo, 2011, p. 50).

As hipóteses levantadas (Quadro 17, p. 125) de que Edward cairia no mar se confirmaram. Essas crianças ficaram satisfeitas com esse fato, pois fizeram uma inferência assertiva. Elas e as demais, que pensaram outras situações para Edward, a partir desse momento, passaram a se preocupar com o destino do coelho: quanto tempo ele ficaria no mar? Ele veria Abilene novamente? Ou alguém o encontraria? Assim, utilizaram seu conhecimento prévio sobre o que já conheciam da história para fazer conexões e perguntas ao texto, realizar inferências e visualizar as cenas, à medida que avançávamos na leitura da obra. Os registros a seguir ilustram o uso dessas estratégias.

Eu acho que ele vai perceber que ele é arrogante e que ficar sem Abilene é ruim (G. Peter).
 Eu acho que Edward Tulane vai se afogar e tomar uma onda em alto mar (G. Eleonor).
 Acho que será pescado por uma pobre família. (I. Ariel)
 Edward deu valor à vida pela primeira vez, o que significa que ele sentiu falta de Abilene e vai ficar triste e vai ter mais emoções (J. Gojo).
 Eu acho que depois que ele estiver no mar, vão achar ele e vão tratar ele com muito carinho (J. Britney).
 Quem pode achar o Edward? Será que vai achar uma família humilde e aprender a amar? (K. Asta).
 [...] a princesa virou javali e Edward caiu no mar. Essa é a consequência de não amar ninguém (M. Carlly).
 Eu acho que Edward vai ficar muito tempo no mar e depois vai encontrar Abilene e vai amar Abilene [...] (N. Luffy).
 Edward cai no mar e vai até o fundo, mas acho que uma correnteza vai levá-lo para a América (P. Godzilla).

M. Carlly fez uma relação entre o que aconteceu com a princesa da história contada por Pellegrina e o destino de Edward para inferir: cair no mar serviu como uma espécie de castigo por não ser capaz de amar ninguém. Ainda que não tenha feito um desenho, G. Eleonor visualizou Edward se afogando e “tomando uma onda”

em alto-mar. P. Godzilla visualizou o coelho no fundo do mar, e uma correnteza que o levaria ao continente americano, já que o navio partiu de Londres, de onde Edward foi atirado. Os registros dessas duas crianças comprovam como a visualização e a inferência estão intimamente relacionadas, pois “A visualização e a inferência não ocorrem isoladamente. As estratégias se entrelaçam [...]. A visualização traz alegria à leitura” (Harvey; Goudvis, 2017, p. 214, tradução minha).

No **capítulo sete**, as(os) leitoras(es) ficam sabendo que dias, semanas e meses se passaram. Edward tem esperança de reencontrar Abilene; lembra-se de como gostava das estrelas; recorda a história da princesa-javali; pensa em Pellegrina e tem certeza de que ela é responsável por tudo o que está acontecendo. Até que no dia 297 de sua provação, ocorre uma tempestade em alto-mar; ele é levado à superfície e retorna ao fundo por várias vezes. Após a tempestade, aconteceu o que J. Britney previu: “Eu acho que depois que ele estiver no mar vão achar ele”. Edward foi encontrado; foi pescado pela rede de Lawrence, um humilde pescador, respondendo ao que K. Asta havia questionado: “Será que vai achar uma família humilde e aprender a amar?” e confirmando a hipótese de I. Ariel: “Acho que ele será pescado por uma pobre família”.

Ainda, durante a leitura do capítulo sete, B. Sakura, G. Eleonor, I. Ariel e K. Asta fizeram observações a respeito de Edward. Pensaram acerca de alguns trechos do texto, nos quais o narrador dá pistas de pequenas mudanças de conduta do coelho:

O velho pôs Edward cuidadosamente num caixote, colocando-o sentado de modo que ele pudesse ver o mar. Edward **apreciou a delicadeza daquele pequeno gesto** [...]. Edward sentia o sol no rosto e o vento soprando no pedacinho de pele que lhe restava nas orelhas. Alguma coisa encheu seu peito, uma sensação maravilhosa.
Ele estava feliz por estar vivo. (DiCamillo, 2011, p. 57, grifos meus).

B. Sakura escreveu: “Eu acho que ele está mais humilde”. G. Eleonor registrou: “Ele está sendo menos arrogante. Ele estava sem roupa e sujo (coisa que ele não gostava)”. I. Ariel anotou: “Acho que ele viu que não precisa estar bonito para gostarem dele” e K. Asta: “Eu acho que ele se sentiu amado pela primeira vez”. As quatro crianças notaram o início da transformação de Edward, que deixou de se preocupar com as aparências e valorizar o fato de estar vivo, depois de ter passado tanto tempo no fundo do mar.

No **capítulo oito**, o pescador, então, leva o coelho à sua esposa Nellie, que o acolhe com ternura, mas acredita se tratar de uma coelha. Então, o casal dá a

Edward o nome de Suzanna e, no **capítulo nove**, Nellie veste-o como uma coelha e o trata como alguém da família. Edward passara tanto tempo no fundo do mar que não se importou com o fato de ser considerado uma “menina”. No mais,

[...] a vida na casinha verde com o pescador e sua esposa era agradável. Nellie adorava cozinhar e passava o dia todo na cozinha. Colocava Edward no balcão, encostado numa lata de farinha, e arrumava-lhe o vestido em volta dos joelhos. Dobrava suas orelhas para que ele pudesse ouvir bem. [...] Ela contava a Edward sobre seus filhos, a menina, Lolly, que era secretária, e os meninos: Ralph, que estava no exército, e Raymond, que morrera de pneumonia com apenas cinco anos. (DiCamillo, 2011, p. 70).

Com essa vida simples e cercada de amor e cuidado, Edward passa a dar atenção ao que as pessoas falam. Gosta das histórias de Nellie e de sentar-se à mesa, junto ao casal, na hora do jantar, em um cadeirão de bebê. Todas as noites, Lawrence o leva passear, pendurado em seu ombro, e quando o céu está estrelado, o pescador diz ao coelho o nome das constelações. Edward sente-se bem, mas, às vezes, ao observar o céu noturno, lembra Pellegrina e um calafrio percorre seu corpo.

A leitura dos capítulos oito e nove oportunizou às crianças várias reflexões sobre o início da transformação de Edward, fato já previsto por P. Godzilla (Quadro 16, p. 122), de que a jornada mudaria o comportamento do coelho. Além disso, as duas últimas frases do capítulo nove – “Durante muito tempo, sua vida foi tranquila. Então a filha de Lawrence e Nellie veio visitá-los” (DiCamillo, 2011, p. 73) – permitiram que as(os) estudantes, mais uma vez, levantassem hipóteses acerca do que aconteceria no próximo capítulo.

QUADRO 18 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: CAPÍTULOS OITO E NOVE (PRÁTICA INDEPENDENTE)

Estudantes	Registros
A. Totoro	Eu acho que a filha que vai chegar fica com inveja e joga Suzanna fora.
B. Sakura	Eu acho que quando Lolly chegar a vida de Suzanna vai mudar.
B. Pan	Em uma lata de farinha. Ele [Ralph, filho de Nellie] morre dentro de si mesmo.
G. Peter	Talvez a filha deles leve Edward porque ele está feliz com Nellie.
G. Zoro	Ele vai perder a atenção.
I. Ariel	Ele deixa de se importar com sua aparência. Acho que ele está apegado a ela [Nellie] e ela irá morrer. Acho que Lolly lavará ele para seus filhos ou vai achá-lo inútil e jogá-lo fora.
J. Gojo	Acho que Edward sentiu amor. Eu lembro que assisti um desenho que um personagem usava livros para ficar mais alto na mesa. Minha avó teve mais de três vezes pneumonia. Eu acho que Lolly [...] vai levá-lo para uma loja de antiquários.
J. Britney	Acho que a filha vai virar muito amiga de Edward com Abilene.
K. Asta	Invés de Edward virar javali, virou menina. Ele vai aprender a ser humilde. Ele está aprendendo que amar é importante. A aventura de Edward começa agora.
L. Eddie	Será que Edward comia a comida de Nellie?

M. Carlyly	Edward não está mais tão arrogante, pois admirou a delicadeza do homem. Eu acho que Lolly vai gostar muito de Edward e vai querer levá-lo para outro lugar, que ele pode não gostar.
N. Luffy	Eu acho que a menina não vai cuidar de Suzanna e ela vai jogar [Edward] no lixo.
P. Godzilla	Edward estava acostumado a usar roupas chiques de menino, não roupas de menina feitas por uma caipira.
Y. Ace	Eu acho que Lolly vai tacar Edward no lixo e depois ir de caminhão de lixo e pessoas o encontram.

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023).

Ainda com relação à mudança no comportamento de Edward, I. Ariel, J. Gojo, K. Asta e M. Carlyly utilizaram a estratégia da inferência para perceber que os sentimentos da personagem estavam em processo de transformação. Apesar de Edward não estar acostumado a usar roupas de menina, como afirma P. Godzilla, I. Ariel declara que “Ele deixa de se importar com sua aparência”, pois, segundo o narrador: “Edward se lembrou de seu tempo no fundo do mar, com lodo na cara, as estrelas tão longe, e disse para si mesmo: ‘Na verdade, o que importa? Usar vestido não dói’” (DiCamillo, 2011, p. 70). J. Gojo e K. Asta notaram que Edward estava aprendendo a amar, em razão de algumas pistas do texto: “[...] as histórias que Nellie contava o tocavam como a coisa mais importante do mundo, e ele ouvia como se sua vida dependesse do que ela dizia” (DiCamillo, 2011, p. 71).

B. Pan registrou dois trechos que mais lhe chamaram a atenção durante a leitura do capítulo nove: o fato de Edward ficar encostado em uma lata de farinha enquanto Nellie cozinhava e contava as histórias, e o trecho em que ela fala sobre seu filho que morrera de pneumonia aos cinco anos de idade: “– Ele se afogou dentro de si mesmo” (DiCamillo, 2011, p. 70). Isso mostra sua atenção à leitura compartilhada e seu pensamento acerca do que estava lendo/ouvindo⁴¹. Sobre essas mesmas duas passagens da história, J. Gojo realizou uma conexão texto-texto e uma conexão texto-leitor, lembrando-se de um desenho no qual a personagem senta-se em livros para ficar mais alta na mesa, e de sua avó que já teve pneumonia.

As observações de J. Britney e L. Eddie destoaram daquelas feitas pelas (os) demais estudantes. J. Britney fez uma inferência, mas que não levou em consideração a pista textual presente no final do capítulo nove, na qual o narrador declara que a vida de Edward esteve tranquila por muito tempo, até que a filha do casal foi visitá-los. A estudante não conseguiu perceber que haveria algo que acabaria com a tranquilidade do coelho e esse fato estaria relacionado à visita de Lolly. Harvey e

⁴¹ Cf. nota de rodapé 2.

Goudvis (2017, p. 216) asseguram que inferências razoáveis precisam estar vinculadas ao texto. Sendo assim, faz-se necessário questionar as crianças sobre como chegaram a determinadas conclusões e ajudá-las a perceberem as pistas textuais. Ouvir com atenção a contribuição das(os) colegas durante a leitura compartilhada também colabora para a formação de repertório literário e o uso eficaz das estratégias de compreensão. Já L. Eddie fez uma pergunta ao texto ainda relacionada a uma preocupação inicial: se Edward andaria, falaria ou comeria como um ser vivo. As demais crianças já haviam superado essa questão, ao reconhecerem que o coelho, apesar de ser de porcelana, tinha sentimentos, mas não era capaz de andar e comer, como um coelho de verdade.

Por fim, embora o coelho já tivesse passado muito tempo perdido, no fundo do mar, K. Asta considerou que a aventura de Edward começaria naquele momento, pois a vida estava tranquila até Lolly chegar. Suas(seus) colegas A. Totoro, G. Peter, I. Ariel, J. Gojo, N. Luffy e Y. Ace previram que a filha do pescador daria um jeito de se desfazer de Edward e foi exatamente isso que aconteceu.

No **capítulo dez**, a(o) leitora(leitor) conhece Lolly e logo percebe que ela é ameaçadora e perversa. Trata os pais de modo detestável e eles ficam desconfortáveis com sua presença, mas são submissos a ela. Lolly despreza Suzanna e considera que Lawrence e Nellie estão ficando loucos ao darem atenção a uma coelha de porcelana e tratarem-na como um bebê. D. Deku registrou em seu caderno sua percepção acerca da nova personagem: “Lolly era chata e odiava Edward”. E. Ronaldo registrou: “Lolly vai deixar Edward louco, pois ela vai irritá-lo e vai deixar de uma vida tranquila para uma vida de horror”. De fato, Lolly joga Edward no lixo e certifica-se de que ele seja levado pelo caminhão de coleta.

No **capítulo onze**, já no lixão, Edward consegue algum consolo observando as estrelas, à noite, pois fica em cima de todo o lixo. Mas no segundo dia em que estava lá, um caminhão de entulho é despejado em cima dele e, então, não consegue ver mais nada. E, assim, passam-se dias e noites, e a cada dia, mais lixo. No início, Edward tinha esperança de sair do lixão e se vingar de Lolly, mas depois, ele deixou de pensar em vingança e se entregou ao desespero. Aquela situação era muito pior do que estar no fundo do mar. Ele se dava conta da passagem dos dias porque todas as manhãs ouvia os gritos de Ernest – um homem que bradava ser o rei do lixão e do mundo, do topo da pilha mais alta de lixo. Depois de 180 dias, Edward sentiu o lixo ao seu redor se mover e ouviu uma cachorra farejar. G. Zoro inferiu: “O cachorro vai levá-

lo a um novo dono”. E foi assim que o coelho viu novamente a luz do dia: no **capítulo doze**, a cachorra abocanha o coelho pelo vestido rosa e sai correndo até encontrar seu dono Bull, um homem enorme, de barba longa e negra. O homem imaginou se tratar do brinquedo de alguma criança; por alguma razão, dela separado. Assim, disse a Edward: “Você está perdido. [...] Lucy e eu estamos perdidos também. [...] Meu nome é Bull. Lucy, como você pode ver, é minha cadela. Não quer se juntar a nós?” (DiCamillo, 2011, p. 92).

Ao ler os capítulos onze e doze, G. Peter escreveu que “A cada situação a condição de Edward piora e ele sente que é pior” e “Eu vejo que ele perde cada vez mais quem ele ama, mas ele aprende a amar de novo e várias lições de que mesmo na maior escuridão se você souber amar você nunca estará sozinho”. O estudante criou uma interpretação baseada em evidências do texto, segundo Harvey e Goudvis (2017) e, para isso, usou a estratégia da inferência, recordando-se da epígrafe da obra, uma citação de Stanley Kunitz, do poema “The Testing-Tree”: “O coração vive se partindo e por se partir vive. É necessário atravessar a escuridão e a escuridão mais profunda e não voltar” (DiCamillo, 2011, p. 2).

Ao final da leitura do capítulo doze, A. Yudi registrou sua percepção acerca de como a narrativa parecia ser construída e, concomitantemente, realizou uma inferência a respeito do que ainda poderia acontecer com o protagonista da história. Ele escreveu: “Toda vez acontece alguma catástrofe e depois ele vai ser resgatado e vai para uma família mais pobre”. L. Eddie levantou uma hipótese semelhante: “Acho que Edward vai para uma família mais pobre”. Nessa mesma linha, D. Deku escreveu: “Alguém vai encontrar ou roubar Edward e dará mais um nome, provavelmente uma criança”. Realmente, desde que Edward caiu no mar, há uma sucessão de acontecimentos regulares: o coelho é resgatado, apega-se às pessoas, aprende a amá-las, mas depois as perde. E como notou A. Yudi e L. Eddie, seus donos são cada vez mais pobres, o que distancia Edward da situação inicial da história, quando era rico e arrogante. Em sua trajetória, parece crucial que experencie uma vida mais simples, desapegado de luxos e caprichos – como os que tinha com Abilene – para que aprenda a ouvir, tenha afeto pelas pessoas que cuidam dele e valorize momentos especiais, muito mais do que roupas de seda e relógios de ouro.

No entanto, haveria ainda mais sofrimento até que Edward realmente aprendesse a amar. É o que infere P. Godzilla, enquanto lê o capítulo doze, pois registra: “Só estava acontecendo coisas ruins com Edward, só porque ele ainda não

tinha aprendido sua lição, mas quando ele finalmente aprender, Pellegrina envia um milagre”. G. Eleonor notou outro aspecto da construção do enredo – que completa a percepção de P. Godzilla – para também realizar uma inferência: “Quando Edward está em lugares bons lembra da Abilene e quando está em lugares ruins ele lembra da Pellegrina”.

B. Sakura, por sua vez, fez uma previsão mais adiantada da história, ou seja, procurou um possível desfecho para a narrativa: “Eu acho que o dono do cachorro vai pegar Suzanna e consertá-la para vender e Abilene vai comprá-lo”. Realmente, ao final da história, Abilene irá encontrar Edward em uma loja, mas ainda faltavam dez capítulos para isso acontecer. Porém, quando B. Sakura avança a leitura para os capítulos treze e quatorze, ajusta sua hipótese e afirma: “Eu acho que alguém vai encontrar o coelho junto com o mendigo e vai pegar o coelho e entregar para sua filha(o) que vai estar doente” (B. Sakura). A estudante percebeu que ainda era cedo para o desfecho da narrativa e que Edward poderia passar por outras provações antes de encontrar Abilene. Isso fica claro, inclusive, pelo fato de B. Sakura pensar que possa haver o contato do coelho com uma criança doente, o que indica a presença de mais sofrimento em sua extraordinária jornada. I. Ariel, nessa mesma direção, inferiu que “Esta cachorrinha vai levá-lo a uma nova família de mendigos e depois uma vigilante sanitária irá levá-lo a seu filho doente”. Essa estudante havia lido uma das orelhas do livro, onde contém uma informação a respeito de uma criança doente, por isso, procurava o momento adequado da narrativa para esse acontecimento vir à tona. Contudo, ainda não era o momento de Edward encontrar essa criança...

O **capítulo treze** narra as andanças de Bull, Lucy e Edward – agora chamado de Malone – por vagões vazios. À noite, dormiam no chão. Lucy dormia junto a Edward, e ele, para sua própria surpresa, começou a sentir uma profunda ternura pela cadela. Edward continuava a gostar de olhar as estrelas, enquanto Bull e Lucy dormiam. Ele “dizia” o nome das constelações e o nome das pessoas que gostavam dele: Abilene, Lawrence, Bull, Lucy. E ainda “dizia” para Pellegrina: “Viu? [...] Não sou como a princesa. Eu conheço o amor” (DiCamillo, 2011, p. 98). Às vezes, eles se reuniam a outros mendigos em torno de uma fogueira e Bull contava histórias e cantava. Bull, ainda, fez uma outra roupa para o coelho, usando uma meia e um lenço, transformando-os em uma regata e uma calça. Referente a esse capítulo, G. Zoro afirmou que “Bull é um andarilho e vai levar Edward a todas as aventuras, ele vai descobrir mais sentimentos”. O estudante estava certo de que a extraordinária jornada

serviria para que Edward aprendesse a ter sentimentos, antes, desconhecidos por ele. Pode-se até dizer que seria uma aventura “para dentro de si mesmo”.

Assim, no **capítulo quatorze**, ficamos sabendo que Edward ganhou fama entre os mendigos; quando os três chegavam em outra cidade ou outro estado, os andarilhos já tinham ouvido falar de Malone. O coelho já havia aprendido com Nellie a ouvir as pessoas e percebia que, cada vez mais, dispunha-se a dar atenção às histórias dos mendigos, especialmente quando eles sussurravam em seu ouvido o nome daqueles que haviam ficado para trás. Edward sabia o que era perder alguém.

- Vejam – disse certa noite um homem chamado Jack. – Malone está prestando atenção a cada palavra. [...]

Um pouco depois, naquela mesma noite, Jack sentou-se perto de Bull e pediu o coelho emprestado. Bull entregou-o, Jack sentou-se com Edward no colo e começou a sussurrar em seu ouvido:

- Helen, Jack Junior e Taffy, a caçula – ele disse. – São meus filhos. Todos eles estão na Carolina do Norte [...]. (DiCamillo, 2011, p. 107).

Edward ficou perdido com Bull e sua cachorra por quase sete anos, mas, certo dia, no pátio de uma ferrovia em Mênfis, enquanto os três dormiam em um vagão de carga vazio, um vigilante os hostilizou, deu um pontapé em Bull e em Lucy, afirmando que não queria ver vagabundos dormindo nos vagões. Sabendo disso, A. Yudi e Y. Ace fizeram previsões: “Acho que ele [Edward] vai cair do trem” (A. Yudi); “Eu acho que Edward vai cair do trem e alguém vai levá-lo para alguém doente” (Y. Ace). E assim que o trem começou a andar, o guarda abriu a porta do vagão e deu um forte pontapé em Edward, que saiu voando, na escuridão. J. Gojo anotou em seu caderno: “Eu visualizei o Edward caindo assim”, e fez o desenho de um pequeno coelho, como se estivesse caindo. A estratégia da visualização foi usada por J. Gojo para enriquecer sua experiência de leitura, conforme sustentam Harvey e Goudvis (2017), sobretudo porque o capítulo terminou de modo impactante, com Edward mais uma vez separado de seu dono, sem poder se despedir. O coelho, então, desejou ser capaz de chorar.

O **capítulo quinze** inicia apresentando uma velha que descia pela estrada, tropeçou em Edward e percebeu que ele poderia ser útil para pendurá-lo em sua horta, como um espantalho. Depois de suas orelhas pregadas e suas patas amarradas numa estaca de madeira, o coelho logo percebeu que serviria para espantar corvos famintos que crocitavam e gritavam em torno de sua cabeça. A velha chamou-o de Clyde. A essa altura, Edward havia perdido a esperança, tanto que B. Pan, ao ler esse capítulo, registrou em seu caderno: “Sofrimento profundo”.

À medida que o sol subia e seu brilho se tornava mais forte e ardente, Edward foi ficando atordoado. Passou a confundir o corvo grande com Pellegrina. Vá em frente”, ele pensava, “pode me transformar em javali, se quiser. Não me importo. Deixei de me importar”. [...]

Finalmente, o sol se pôs e os pássaros se foram. Pendurado pelas orelhas, Edward observava o sol noturno. Ele via as estrelas, mas pela primeira vez na vida não encontrava consolo ao olhá-las. Ao contrário, era como se zombassem dele. [...]

– Eu já fui amado – Edward falou para as estrelas. (DiCamillo, 2011, p. 116).

I. Ariel percebeu que a velha não queria o bem de Edward, embora o trecho no qual essa personagem aparece seja curto e as pistas textuais de que ela não era amistosa sejam sutis. Afinal de contas, encontrar um brinquedo já em condições deploráveis e usá-lo como um espantalho parece ser natural. No entanto, as(os) estudantes, de modo geral, esperavam que Edward aprendesse a amar, e como isso aconteceria no contato com uma velha amargurada e que, no capítulo dezesseis, explora o trabalho braçal de uma criança? Então, I. Ariel registrou: “A velha pode fazer algo com Edward, mas não amá-lo como os outros”. Y. Ace também realizou uma inferência referente a esse fato – praticamente ausente nos registros das(os) demais estudantes. Ele escreveu: “Eu acho que Edward e a criança vão virar amigos e a velha não vai gostar e vender Edward”.

No outro dia, já no **capítulo dezesseis**, a velha trouxe com ela um menino, fato anunciado na última frase do capítulo anterior. Ao ler essa frase, A. Yudi previu: “Eu acho que o menino é filho dela e ele vai resgatar [Edward]”. D. Deku registrou: “O menino vai roubar Edward e o menino deve ser o filho, neto, sobrinho ou empregado [da velha]”. L. Eddie anotou: “Acho que esse menino vai fazer amizade com Edward”. E. Ronaldo escreveu: “Ele [o menino] vai mudar a história, por causa dele, Edward vai encontrar Abilene”. E. Ronaldo foi perspicaz ao elaborar essa inferência, pois essa personagem é a peça-chave para o reencontro de Edward com Abilene, ao final da história. No capítulo dezesseis, ainda não havia nenhuma evidência contundente de que esse menino antecederia o desfecho da narrativa, mas, de todo modo, foi a primeira vez, depois de Edward cair no mar, que ele foi resgatado por uma criança, e isso, em grande medida, reaproxima o coelho de sua origem – o amor de uma criança.

O menino, chamado Bryce, afeiçoou-se a Edward rapidamente, mas, ordenado pela velha, afastou-se dele e começou a trabalhar na horta. Antes disso, porém, sussurrou para o coelho: “– Vou voltar para buscar você” (DiCamillo, 2011, p. 122). E assim o fez. À noite, voltou para salvar Edward, tocando sua gaita e limpando o nariz com as costas da mão.

‘Tarde demais’, pensava Edward, enquanto Bryce tirava os pregos das suas orelhas. ‘Sou apenas um boneco de porcelana’.
 Mas, quando o último prego foi tirado e Edward caiu para a frente, nos braços de Bryce, sentiu uma onda de alívio e, logo em seguida, uma onda de alegria. ‘Afim’, ele pensou, ‘talvez não seja tarde demais para ser salvo’. (DiCamillo, 2011, p. 124).

A ilustração que antecipa o **capítulo dezessete** mostra um casebre de madeira, muito simples, onde o menino Bryce mora com sua irmã de cinco anos, Sarah Ruth. Bryce diz a Edward que o levaria para a irmãzinha doente. O garoto falou que Sarah tinha uma bonequinha de porcelana, mas “e/le a quebrou” (DiCamillo, 2011, p. 127, grifos meus). Nesse momento, as(os) estudantes ficaram intrigadas(os): a quem se referia o pronome “ele”? Onze inferiram que “ele” seria o pai de Bryce e Sarah Ruth. E essa hipótese foi confirmada à medida que a turma avançava na leitura do capítulo dezessete. Descobriram que o pai das crianças bebia, mas felizmente, de acordo com o **capítulo dezoito**, raramente aparecia em casa. Sendo assim, era Bryce quem cuidava da irmã, que sofria com uma tosse cada vez mais intensa. No dia em que chegou em casa com Edward, fez uma surpresa à irmã, segurando o coelho de pé, movendo suas pernas e seus braços, como se ele estivesse dançando. Sarah se apegou rapidamente ao coelho e lhe deu o nome de Jangles, embalando-o no colo:

Nunca na vida Edward tinha sido embalado como um bebê. Abilne não fazia isso. Nem Nellie. E, é claro, muito menos Bull. Era uma sensação especial ser segurado com tanta delicadeza e, ao mesmo tempo, com tanta afeição, ser olhado com tanta ternura. Edward sentia seu corpo de porcelana se aquecer. (DiCamillo, 2011, p. 131).

O **capítulo dezoito** continua narrando a vida de Edward junto ao casal de irmãos. O pai aparece em casa, vê o coelho e o trata com desdém, dizendo: “Não importa [...]. Não faz diferença nenhuma, não mesmo” (DiCamillo, 2011, p. 138). Bryce responde seu pai, dizendo: “– É claro que importa” (DiCamillo, 2011, p. 138). Nisso, o pai dá um tapa na boca do menino e vai embora. Os acessos de tosse de Sarah pioram e, quando isso acontece, ela coloca a orelha de Edward na boca e a morde. “Em outras circunstâncias, o coelho se aborreceria com aquele comportamento invasivo e grudento, mas havia alguma coisa especial em Sarah Ruth. Edward tinha vontade de tomar conta dela” (DiCamillo, 2011, p. 139). Para tentar animar sua irmã, Bryce amarra barbantes e varetas nas pernas e braços do coelho e o faz dançar. É um momento bonito e feliz, mas a menina tem um forte acesso de tosse, o que obriga Bryce a levá-la para fora, a fim de respirar melhor. Então, o casal de irmãos e Edward

observam as estrelas. O menino aponta para uma estrela, dizendo a Sarah para fazer-lhe um pedido. “E, embora fosse a estrela de Sarah Ruth, Edward fez um pedido também” (DiCamillo, 2011, p. 142).

O capítulo **dezenove** é ainda mais triste do que os dois anteriores, porque Sarah piora: com o passar dos meses, não consegue mais comer e passa a tossir sangue. Edward está com as orelhas enxarcadas, com o suéter todo desmanchado, mas isso não o aborrece. Numa crise aguda, Sarah Ruth não resiste: “Numa clara manhã de setembro, Sarah Ruth parou de respirar” (DiCamillo, 2011, p. 146). O pai leva-a para ser enterrada. Bryce fica sozinho em casa e, então, decide: pega Edward e vai embora para Mênfis.

Esses três últimos capítulos narrados são realmente tristes, talvez os mais dolorosos da obra, por tratarem de temas sensíveis, como alcoolismo, abandono, doença e morte. As crianças se sensibilizaram com cada ação narrada e continuaram a escrever suas observações, utilizar as estratégias aprendidas e pensar sobre o que estavam lendo. Assim como atestam Duke e Pearson (2002, p. 206, tradução minha), bons leitores “[...] avaliam a qualidade e o valor do texto, reagindo a ele de diversas maneiras, tanto intelectual quanto emocionalmente”. Os mais notáveis registros foram contemplados no quadro a seguir.

QUADRO 19 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: CAPÍTULOS DEZESSETE, DEZOITO E DEZENOVE (PRÁTICA INDEPENDENTE)

Estudantes	Registros
A. Totoro	Que ódio do pai [...]. Que vontade de chorar [...]. O Bryce é o amor em pessoa para Sarah. [...] Edward pediu para saber voar. [...] Sarah vai morrer? Ela não pode morrer [...] Sarah, respira, não morre! [...] Edward, se pudesse, chorava.
A. Yudi	Eu acho que ele [Edward] pediu para a garota [Sarah] melhorar.
B. Sakura	Eu acho que o coelho está no chão porque Sarah morreu.
D. Deku	Eu acho que Edward pediu para ele ter asas para salvar quem ele quer.
E. Ronaldo	Acho que Edward pediu as estrelas que Sarah Ruth melhorasse ou que o pai desaparecesse.
G. Zoro	O desejo de Edward foi que ele tivesse a cura da doença de Sarah.
I. Ariel	Acho que Sarah vai morrer e Bryce fugirá de seu pai já que ele provavelmente estava lá só pela Sarah. [...] Acho que Edward pediu as estrelas que Sarah melhorasse ou que ele fosse um pássaro.
J. Gojo	Sarah parece um personagem de um desenho, ele falava uma palavra por dia. [...] Eu acho que Sarah morrerá. [...] Eu já fiquei mal, eu tossia e mordida um cobertor. [...] Eu me emocionei, eu chorei [quando Sarah morreu].
J. Britney	Eu sei que Bryce e Sarah eram maltratados. [...] Eu acho que Edward vai pedir que ela melhore [...] eles tenham uma vida melhor.
K. Asta	Talvez o pai deles está bravo porque a mãe deles morreu além [de] a filha está [estar] doente.
L. Eddie	Acho que Sarah Ruth ama Edward e vai tratá-lo como um filho enquanto ele estiver lá. [...] Acho que o pedido de Edward foi encontrar Abilene. “É

	necessário atravessar a escuridão mais profunda e não voltar mais". Acho que alguém dos donos de Edward vai atravessá-la antes do fim da história.
M. Carilly	Eu acho que Edward pediu que Sarah melhorasse.
N. Luffy	Edward desejou que ele voltasse para Abilene.
P. Godzilla	Sarah é uma anja que vai impedir que os garotos do navio jogassem Edward no mar, voltando no tempo. [...] Abilene vai adotar Bryce e Sarah e vai acabar tudo feliz.
Y. Ace	Eu acho que Sarah Ruth vai morrer e Edward vai sentir o verdadeiro amor. [...] Eu acho que Edward vai desejar que Sarah Ruth fique bem ou voltar para Abilene.

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023).

As impressões de A. Totoro são muito pessoais e intensas. Ela sofre junto com as personagens, coloca-se na narrativa e, sobretudo, demonstra empatia ao pensar sobre o que lê. Percebe a doçura de Bryce ao cuidar da irmã com carinho e ternura, fazendo o papel de pai, embora aparente uns dez ou doze anos. A. Totoro custa acreditar que Sarah Ruth possa morrer, afinal, mesmo sendo uma história, o melhor é que tudo termine bem. Chega a suplicar: "Sarah, respira, não morre!".

Aliás, ao conhecerem Sarah Ruth, as(os) estudantes, de modo geral, imaginaram que algo ruim poderia acontecer, pois, já no capítulo dezessete, ficaram sabendo que ela estava doente. Então, algumas(alguns), lembraram-se de que um dos filhos de Nellie morreu de tuberculose aos cinco anos de idade e pensaram que o mesmo poderia acontecer com a irmã de Bryce. L. Eddie recordou-se de um trecho da epígrafe do livro e relacionou a "escuridão mais profunda" à morte de Sarah. Outras tiveram esperança de que Sarah se salvasse, o que ficou evidente nos registros que mencionam o que Edward provavelmente pediu à estrela, ao final do capítulo dezoito, como os de A. Yudi, E. Ronaldo, I. Ariel, J. Britney, M. Carilly e Y. Ace (Quadro 19). Outras(os) inferiram que o desejo de Edward estaria relacionado ao reencontro com Abilene. A segunda hipótese mostrou como estavam atentas(os) ao fio condutor da narrativa: não se esqueceram de Abilene, da personagem que não mais aparecera no decorrer da história, mas que era lembrada por Edward, como se, ao final da jornada, depois que ele aprendesse a amar, pudesse revê-la.

A hipótese da morte de Sarah é reforçada a partir da observação da imagem que antecede o capítulo dezenove (Figura 22, p. 141), fato observado por B. Sakura: "Eu acho que o coelho está no chão porque Sarah morreu". Percebe-se que a estratégia mais usada durante a leitura dos capítulos citados no Quadro 19 foi a inferência, pois a compreensão acerca do enredo foi ficando cada vez mais apurada, à medida que as crianças aprendiam a observar com atenção as pistas textuais e

visuais – sobretudo das imagens que antecedem os capítulos – e a relacionar aquilo que já sabiam (o conhecimento prévio) às novas informações. No registro de J. Britney (Quadro 19), é visível o uso consciente da estratégia da inferência, pois, conforme a orientação do *Gráfico organizador – Inferência* (Apêndice 9, p. 202), ela escreve o que já sabe e, assim, consegue levantar uma hipótese com mais segurança: “*Eu sei* que Bryce e Sarah eram maltratados. [...] Eu acho que Edward vai pedir que ela melhore [...] eles tenham uma vida melhor” (J. Britney, grifos meus). J. Britney atentou-se para o início do capítulo dezoito – que narrava o modo como o pai agia – e, assim, foi capaz de realizar uma inferência coerente: Sarah melhorar e eles terem uma vida melhor, embora isso não tenha se realizado no capítulo seguinte. Vale lembrar que, durante a oficina da estratégia da inferência, na prática guiada, J. Britney, em alguns momentos (Quadros 12, p. 108; 13, p. 111; e 14, p. 113), demonstrou dificuldades no preenchimento do gráfico organizador, deixando em branco algumas partes. Contudo, esse fato não comprometeu o uso autônomo da estratégia da inferência na prática independente.

FIGURA 22 - A EXTRAORDINÁRIA JORNADA DE EDWARD TULANE: ILUSTRAÇÃO QUE ABRE O CAPÍTULO DEZENOVE

CAPÍTULO DEZENOVE



Fonte: DiCamillo (2011, p. 143).

Foi realmente difícil para as(os) leitoras(es) conhecerem o pai de Bryce e Sarah Ruth. A bebida, o abandono, a pobreza e os maus-tratos ao menino se evidenciam no capítulo dezoito. K. Asta (Quadro 19, p. 139) pensou sobre isso ao buscar uma justificativa para as atitudes do pai: “Talvez o pai deles está bravo porque a mãe deles morreu além [de] a filha está [estar] doente”. A narrativa não deixa isso explícito, mas há sempre espaços vazios para o leitor preencher e K. Asta assim o fez, usando seu conhecimento prévio e levantando hipóteses coerentes.

J. Gojo também priorizou a estratégia da inferência na maioria de seus registros, mas, diferentemente das(dos) demais, seguiu fazendo uso das conexões (Quadro 19, p. 139). Por exemplo, ao lembrar uma personagem de um desenho que falava pouco, assim como Sarah, e ao fazer uma conexão pessoal, afirmando que também mordeu um cobertor quando passou mal. Além de outras crianças que também se emocionaram, J. Gojo chorou diante da morte de Sara Ruth.

Antes de avançar para o capítulo vinte, vale retomar a inferência feita por I. Ariel (Quadro 19, p. 139): “Acho que Sarah vai morrer e Bryce fugirá de seu pai já que ele provavelmente estava lá só pela Sarah”. A estudante estava certa: aquela situação precária realmente parecia se sustentar apenas porque Bryce precisava cuidar de Sarah. Ele era um menino esperto, e o único motivo para que suportasse os maus tratos do pai era o amor que tinha pela irmã. Com a morte de Sarah, seria bem provável que Bryce fugisse. E assim o fez.

O **capítulo vinte** narra as desventuras de Edward e Bryce nas ruas de Mênfis. O menino fazia o coelho dançar como uma marionete por algumas moedas. O primeiro dia foi exaustivo: andaram a noite toda para chegar à cidade e passaram o dia tentando convencer as pessoas que ali passavam de que seu show valia algum dinheiro. Uma velha, que parou para observar a dupla, fez Edward se lembrar de Pellegrina: “‘Olhe para mim’, ele lhe disse. Seus braços e pernas se contraíram bruscamente. ‘Olhe para mim. Seu desejo se realizou. Aprendi a amar. E é uma coisa terrível. Estou arrebatado. Meu coração está em frangalhos. Ajude-me’” (DiCamillo, 2011, p. 153-154).

Ao final do dia, foram a um restaurante para comer algo e assim se inicia o **capítulo vinte e um**. Bryce pediu à garçonne filé, café e torradas. Comeu tudo com gosto, mas quando foi pagar, percebeu que o dinheiro não era suficiente. A garçonne chamou o gerente, que não quis saber de conversa sobre coelho que sabia dançar para pagar a conta. Gritou com Bryce, pegou Edward e balançou-o tanto que a cabeça

do coelho bateu na beirada dura do balcão: “Ouviram-se um baque. Bryce gritou. E o mundo, o mundo de Edward escureceu” (DiCamillo, 2011, p. 161).

O **capítulo vinte e dois** inicia com a mesma ilustração da capa da obra (Figura 3, p. 72) e esse fato fez as crianças pensarem sobre por que a autora e o ilustrador fizeram essa escolha. A. Totoro registrou a seguinte pergunta: “Por que Edward está de terno?”. M. Carlyly escreveu: “A imagem do capítulo é a mesma da capa. Como Edward está andando? Por que Edward está com essa roupa?”. Esses registros sintetizam as perguntas que as(os) leitoras(es) fizeram ao texto nesse momento. Antes de lerem a obra, ao analisarem a capa e preencherem o *Gráfico organizador – Conhecimento prévio* (Apêndice 4, p. 197), levantaram algumas hipóteses acerca do que poderia acontecer na história tendo como base a capa, o título e a quarta capa com a sinopse. Naquele momento, ainda havia muitas dúvidas sobre o enredo, então, elas elaboraram perguntas ao texto, preenchendo a parte do gráfico que questionava: “O que eu quero saber?”. Contudo, já no capítulo vinte e dois, nos aproximávamos do final da narrativa e as crianças já sabiam que Edward, mesmo sendo de porcelana, não podia se mover e nem falar; tinha sentimentos e já havia passado por uma longa jornada. De modo geral, elas pensavam que o coelho poderia reencontrar Abilene. Então, depois de ter batido a cabeça no balcão do restaurante, no capítulo anterior, e seu mundo ter escurecido, por que o capítulo vinte e dois retomaria a capa da obra com Edward andando, em direção a uma bela casa, vestido elegantemente, se até então, estava com Bryce, nas ruas de Mênfis como um maltrapilho? Era preciso ler o capítulo para descobrir! E o capítulo se inicia assim:

Estava escuro, e Edward caminhava pela calçada. Andava sozinho, colocando um pé na frente do outro sem ajuda de ninguém. Usava um fino terno de seda vermelha.

Desceu pela calçada e depois tomou um caminho que levava a uma casa de janelas iluminadas.

“Conheço esta casa”, pensou Edward. “É a casa de Abilene. Estou na rua Egito”. (DiCamillo, 2011, p. 165).

Na sequência, surgem nessa cena a cachorra Lucy e seu dono Bull, Abilene, Nellie, Lawrence e Bryce. Todas essas personagens interagem com o coelho, chamando-o pelos diferentes nomes que recebeu ao longo da jornada: Malone, Edward, Suzanna, Jangles. Bryce pergunta a Edward se ele está procurando Sarah Ruth. O coelho diz que sim. Então, o menino afirma que será preciso olhar para o céu para encontrá-la. Lawrence, com Edward nos ombros, mostra a ele a constelação chamada Sarah Ruth.

O coelho deseja ter asas para poder voar até aquela constelação. E como num passe de mágica, surgem asas em suas costas. “O coração do coelho se alegrou. Ele abriu as asas e levantou voo dos ombros de Lawrence, afastando-se de suas mãos, lançando-se no céu noturno, na direção das estrelas, ao encontro de Sarah Ruth” (DiCamillo, 2011, p. 167). Mas as personagens que ali estavam imploraram para ele voltar, até que Bull consegue puxá-lo de volta para a terra, dizendo: “Você ainda não pode ir” (DiCamillo, 2011, p. 168).

Durante a leitura desse capítulo, as crianças-leitoras fizeram várias anotações que indicaram sua compreensão acerca dos acontecimentos narrados:

Ele está sonhando? Por que Bull está na rua Egito? O que está acontecendo? Onde está Sarah? (A. Totoro).
 Eu acho que ele está sonhando que está voltando para casa. (A. Yudi).
 Eu acho que o coelho está com essa roupa porque Marlene vai comprá-lo de Bryce para pagar o jantar. (B. Sakura).
 Ele ficou inconsciente e está em um “paraíso”, é que nem ele estivesse sonhado e no sonho ele pode falar e andar. (E. Ronaldo).
 Eu acho que Edward está inconsciente, imaginando ou sonhando com seu reencontro com Abilene. Por isso está com essa roupa e andando. (G. Peter).
 Talvez esse é só um sonho. (I. Ariel).
 Eu acho que o Edward mais queria era que Abilene, Bryce, Lucy, Bull e Lawrence e Nellie morassem todos juntos com ele. (J. Britney).
 Edward está num sonho enquanto Bryce reconstrói a cabeça dele. Edward vê sua casa onde fica todo mundo que ele ama e eles querem que Edward aceite a morte de Sarah e siga em frente. (K. Asta).
 Edward estava sonhando. Estava na frente da casa de Abilene andando sozinho e vendo seus antigos donos. (M. Carly).
 A Sarah vai aparecer como um fantasma e trazer Edward e Bryce para onde mora Abilene (P. Godzilla).
 Eu acho que Edward está prevendo o futuro (Y. Ace).

As perguntas que A. Totoro fez ao texto sintetizam a reação da turma durante a leitura do capítulo vinte e dois. Inicialmente, as crianças ficaram confusas e incomodadas com os acontecimentos, pois as primeiras frases do capítulo parecem romper com a sequência lógica da narrativa. Edward bateu a cabeça, mas o que aconteceu depois? Ele aparece na rua Egito, bem-vestido, voltando à casa de Abilene. Todavia, à medida que avançávamos a leitura, a maioria inferiu que tudo aquilo só poderia ser um sonho. As palavras “inconsciente”, “paraíso” e “imaginando” apontam para a compreensão de que possivelmente Edward, ao bater a cabeça, ficou desacordado e teve um sonho ou um delírio. Em uma única cena, encontra todos os donos que o amaram e realiza seu sonho de poder voar e chegar ao céu para encontrar Sarah Ruth. No entanto, semelhante a uma experiência de quase-morte, volta à vida ao ser puxado por Bull e ouvir que ainda não era sua hora.

Além disso, durante a leitura desse capítulo – porque lembra a capa e, consequentemente, o início da história – algumas crianças fizeram menção ao relógio de ouro de Edward, que não havia mais sido citado, pois, de acordo com o capítulo seis, ele ficou com Abilene:

Aos trambolhões, orelhas para baixo, rabo para cima, o coelho tentou avistar Abilene pela última vez. Ela estava em pé no convés do navio, com uma mão agarrada na amurada e a outra segurando uma lanterna – não, era uma bola de fogo -, não, Edward se deu conta de que Abilene segurava seu relógio de ouro, que refletia a luz do sol. (DiCamillo, 2011, p. 47-48).

G. Eleonor escreveu: “Não se falou mais do relógio de bolso de Edward”. G. Peter registrou: “Eu acho que Abilene ficou com o relógio e é a única lembrança de Edward”. K. Asta foi além: “Acho que no final do livro Edward não reconhece Abilene, mas quando ele vê o relógio ele reconhece ela”. A. Yudi também inferiu: “Eu acho que Edward vai reconhecer a mãe da menina por causa do relógio”. Essas crianças retomaram um importante elemento que seria utilizado como um elo entre o passado de Edward e a possibilidade de seu reencontro com Abilene, uma vez que havia transcorrido muito tempo desde o dia em que foi jogado no mar e o capítulo vinte e dois, quando sonhou que estava novamente na casa da rua Egito. O compartilhamento dessa lembrança, durante a prática colaborativa, enriqueceu o repertório literário das(dos) colegas, que viram nesse detalhe – quase esquecido – uma hipótese bem-elaborada, coerente e com grande chance de ser confirmada.

A ilustração que abre o **capítulo vinte e três** mostra um senhor que parece ser um restaurador de brinquedos, cuidando de Edward, que está nu e deitado em uma mesa. Ao fundo, há prateleiras com bonecas de porcelana expostas. Trata-se de Lucius Clarke, que vê em Edward ótima oportunidade para lucrar algum dinheiro, pois percebe que o coelho, mesmo sujo e com a cabeça rachada, é uma obra de arte. Dispõe-se a consertá-lo, mas, evidentemente, Bryce – que o levou até a loja de bonecas – não tem como pagar pelo serviço. Então, mesmo tendo concordado em desistir de Edward para que Lucius o consertasse, no **capítulo vinte e quatro**, Bryce retorna à loja para despedir-se do coelho, que agora está “[...] restaurado, limpo e polido, vestido com um terno elegante e colocado em exposição no alto de uma estante” (DiCamillo, 2011, p. 179). Bryce vai embora, sem chance de rever o amigo, pois o dono da loja diz para ele não mais voltar.

No **capítulo vinte e cinco** Edward conversa com uma das bonecas que está ao seu lado; ela é arrogante e afirma que ninguém irá comprá-lo, pois as crianças

procuram bonecas e não coelhos de porcelana. Desesperançado, Edward realmente não faz questão de ser comprado. Responde à boneca, quando ela fica admirada ao saber que ele não quer mais pertencer a ninguém que goste dele:

Já fui amado – disse Edward. – Por uma menina chamada Abilene, por um pescador e sua esposa, e por um mendigo e sua cadela. Um menino que tocava gaita gostava de mim, e também uma menina que morreu. Não me venha falar de amor – ele disse. – Eu conheci o amor. (DiCamillo, 2011, p. 187).

Os dias se passavam, várias bonecas eram vendidas e Edward se orgulhava de não ser escolhido por ninguém, “[...] por não esperar, por não deixar seu coração animar. Orgulhava-se por manter o coração em silêncio, imóvel, trancado” (DiCamillo, 2011, p. 188). Estava farto de ter esperança. Até que, no **capítulo vinte e seis**, outra boneca colocada ao seu lado, gentil e educada, devolveu-lhe a esperança. Contou sua história de cem anos – era uma antiguidade – e convenceu Edward de que sempre é tempo de recomeçar, dizendo-lhe, antes de ir embora, no colo de uma criança que a comprara: “– Abra seu coração [...]. Alguém virá. Alguém virá buscá-lo”. (DiCamillo, 2011, p. 196). I. Ariel, ao ler esse capítulo, registrou: “Acho que esta boneca dará esperança a Edward, pois ela parece estar mais sábia e velha”. E pela primeira vez depois de um longo tempo, ele se lembrou da casa da rua Egito, de Abilene e de quanto era amado. E, assim, o coração do coelho começou a se abrir de novo.

A partir do momento em que Edward está sendo consertado por Lucius Clarke, as crianças-leitoras ficaram cada vez mais ansiosas para chegar ao final da história e saber se Edward reencontraria Abilene. Alguns registros apontaram para essa hipótese:

Acho que Abilene pode comprar Edward e dar a sua filha ou pra ela mesmo. (A. Totoro).
 Eu acho que Edward vai ser vendido pra vários até a Abilene. (D. Deku).
 Eu acho que Abilene vai comprá-lo. (E. Ronaldo).
 Acho que Abilene vai estar com a filha dela e a Abilene vai lembrar de Edward. (G. Eleonor).
 Eu acho que o coelho vai ser vendido para Abilene, pois ela estava procurando em muitas lojas. (J. Britney).

Enfim, **no último capítulo**, depois de muito esperar e repetir para si mesmo o que a velha boneca havia lhe dito: “Alguém virá, alguém virá buscá-lo” (DiCamillo, 2011, p. 201), Edward foi escolhido. Uma garotinha de cinco anos, chamada Maggie, entrou na loja de bonecas e retirou o coelho da prateleira, embalou-o e o fez recordar a ternura de Sarah Ruth. Lucius Clarke chamou a atenção da mãe da menina para

que tomasse cuidado com a fragilidade de suas peças. Mas a menina o escolheu. E quando a mãe se aproximou, não pôde acreditar: um coelho? Ela levou a mão até o pescoço e Edward percebeu que não se tratava de um medalhão, mas de um relógio de bolso. Era o relógio dele. Abilene e Edward se reencontraram. A hipótese elaborada por K. Asta se confirmou: o relógio foi decisivo para o coelho e sua antiga dona se reconhecerem.

As crianças ficaram muito felizes ao terminarem de ler o livro. Algumas, inclusive, reivindicaram um volume dois, confirmando o que Bernardo (2005, p. 17) expõe quanto à qualidade dos livros literários:

[...] gostamos de um livro quando ele não acaba [...], nos melhores chegamos a esta última página com a sensação de que precisamos continuar lendo, ou voltando ao começo e relendo o mesmo livro, ou procurando outro livro do mesmo autor, ou procurando outro livro do mesmo gênero, ou ainda matutando horas e mais horas sobre o que lemos. Em outras palavras, os melhores livros são aqueles que, deixando um forte gosto de “quero mais”, parecem-nos incompletos. Na verdade, cabe-nos completá-los.

O coda – semelhante a um epílogo, uma técnica narrativa utilizada para encerrar uma história de modo impactante e satisfatório –, presente no final da obra, contribuiu para a sensação de que cada momento de leitura compartilhada e as oficinas de estratégias de leitura valeram à pena.

Era uma vez um coelho de porcelana e uma menina que gostava muito dele. O coelho saiu em viagem pelo oceano, caiu no mar e foi resgatado por um pescador. Viu-se enterrado sob o lixo e foi desenterrado por uma cadela. Viajou por muito tempo com mendigos e, por um breve período, trabalhou como espantalho.

Era uma vez um coelho que gostava muito de uma menina e a viu morrer. O coelho dançou nas ruas de Mênfis. Teve a cabeça quebrada num restaurante e colada por um restaurador de bonecas.

E o coelho jurou que nunca mais cometeria o erro de amar.

Era uma vez um coelho que dançava num jardim na primavera com a filha da pessoa que gostava muito dele no início da história. A menina balançava o coelho e dançava em círculos. Às vezes, os dois dançavam muito rápido, como se estivessem voando. Era como se os dois tivessem asas.

Era uma vez, que maravilha, um coelho que reencontrou o caminho de casa. (DiCamillo, 2011, p. 106).

O quadro a seguir expõe uma visão geral do uso das estratégias (conexões, visualização, perguntas ao texto e inferências) pelas(os) estudantes durante as oficinas de leitura (prática independente). A estratégia do conhecimento prévio não está prevista no quadro, porque ela é a base para as demais estratégias e, sendo assim, é sempre acionada para o uso de qualquer estratégia. No Quadro 20, **I** significa inferência; **P**, perguntas; **C**, conexões; e **V**, visualização.

QUADRO 20 - USO DAS ESTRATÉGIAS (CONEXÕES, VISUALIZAÇÃO, PERGUNTAS AO TEXTO E INFERÊNCIAS) DURANTE A PRÁTICA INDEPENDENTE

Estudantes	Quarta capa e capítulo 1	Capítulos 2 ao 6	Capítulos 7 ao 15	Capítulos 16 ao 27
A. Totoro	I/P/C	I/P	I	I/P
A. Yudi		I/V	I	I
B. Sakura	I/C	I	I	I
B. Pan	I	I	I	
D. Deku	I	I	I	I
E. Ronaldo	I	I	I	I
G. Peter	I/P	I	I	I
G. Eleonor	I/V	I/V	I	I
G. Zoro		I	I	I
I. Ariel	I/C	I	I	I
J. Gojo	I	I/V	I/C	I/C
J. Britney	I	I	I	I
K. Asta	I/C	I/P	I	I
L. Eddie	I	I	I/P	I
M. Carly	I/P/V	I	I	I/P
N. Luffy	I/V	I	I	I
P. Godzilla	I	I/C	I	I
Y. Ace	I/P	I	I	I

Fonte: A autora (2025).

A. Yudi e G. Zoro foram os estudantes que fizeram menos registros durante a prática independente. No início, apresentaram certa resistência para o registro escrito de seus pensamentos acerca do que liam; logo, precisaram de mais incentivo para anotarem as estratégias que estavam usando. Por isso, seus registros autônomos se iniciaram a partir do segundo capítulo do livro, quando foram percebendo a necessidade de escrever sobre suas ideias, principalmente para garantir sua participação mais efetiva nos momentos da prática colaborativa, quando cada uma(um) tinha a oportunidade de falar sobre suas percepções para toda a turma. B. Pan acompanhou toda a prática independente, mas, nos meses de maio e junho, teve algumas faltas e/ou atrasos, devido a problemas de saúde⁴² e, consequentemente, mais dificuldade para organizar seus registros. Isso justifica a ausência do uso de estratégias durante a leitura dos capítulos 16 ao 27.

Analisando o Quadro 20, é inegável a predominância do uso da estratégia da inferência enquanto os estudantes participavam da prática independente – quando não foram instruídos a utilizar estratégias específicas, mas, a anotar seus

⁴² B. Pan, nesse período, teve alguns episódios noturnos de epilepsia, que ocasionaram atrasos ou faltas. Percebi maior dificuldade de registro no caderno de literatura: apenas colocava a data e as páginas lidas, fazia alguns rabiscos que chegavam a rasgar folhas do caderno ou traçava letras ilegíveis. Então, procurei garantir que acompanhasse a leitura compartilhada e a interação com a turma, sem exigir, nesse momento, sua produção escrita.

pensamentos sobre o que liam e a usar as estratégias já aprendidas. Em toda a apresentação e análise dos dados foram observadas diversas ações relacionadas ao ato de inferir, como fazer previsões sobre eventos futuros e ações das personagens; criar interpretações; trazer à tona temas e grandes ideias; tirar conclusões; inferir os sentimentos das personagens etc. Esse episódio coincide com o que Severo (2019) encontrou em sua pesquisa, ao observar que as crianças avançam na compreensão do que estão lendo porque investem no que já dominam sobre o texto e progridem nas previsões; “[...] relacionam o que já sabem com o que ainda está por vir e checam constantemente as antecipações com os dados oferecidos pelo texto” (Severo, 2019, p. 90).

Apesar de poucas vezes aparecer no Quadro 20 o uso das estratégias de visualização, perguntas e conexões, é possível concluir que as crianças-leitoras fizeram uso de diferentes estratégias combinadas para realizar inferências. Ou seja, embora, em muitos casos, tenham registrado apenas as inferências realizadas, elas acionaram seu conhecimento prévio, fizeram perguntas mentalmente, realizaram conexões e possivelmente visualizaram as cenas, criando imagens mentais dos trechos lidos. A respeito disso, Silva (2020, p. 126) informa que, assim como minhas (meus) estudantes, os participantes de sua pesquisa faziam relações entre o que estavam lendo e o que já conheciam, e estabeleciam “[...] diálogo entre estratégias diferentes, como o uso de inferências e de conexões ao mesmo tempo”.

A significativa recorrência do uso de inferências pelas crianças-leitoras, comprovada pelos dados apresentados durante a leitura compartilhada da obra *A extraordinária jornada de Edward Tulane* e presente no Quadro 20, confirmam, em grande medida, que **compreender é inferir**, afirmação postulada por Marcuschi (2008, p. 238), pois “[...] toda compreensão será sempre atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidos em vários níveis e em especial com a participação do leitor [...] numa ação colaborativa”. Sendo assim, as oficinas de estratégias de leitura (conhecimento prévio, conexões, visualização, perguntas ao texto e inferências) e a leitura compartilhada de obras literárias favoreceram a geração de sentidos e a leitura das entrelinhas dos textos por parte das(os) estudantes, pois, segundo Marcuschi (2008), elas(eles) aprenderam a acessar a “camada intermediária” dos textos, passível de receber interpretações diversas, mas válidas, ou seja, aprenderam como acessar o *horizonte máximo de compreensão textual* ou o *terreno das inferências*.

6.4 DANDO NÓ EM PINGO D'ÁGUA: SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE

Para dar continuidade às oficinas de estratégias de leitura, para o segundo semestre do ano letivo, escolhi o livro *Dando nó em pingo d'água*, que foi objeto de leitura compartilhada: cada estudante *dizia* um trecho e, assim, lemos os quatro contos. Como já conheciam as cinco estratégias de leitura trabalhadas anteriormente (conhecimento prévio, conexões, visualização, perguntas ao texto e inferência) e já tinham o hábito de fazer anotações acerca do que estavam lendo, a fim de registrar seus pensamentos, continuaram a fazê-las, em seu caderno de literatura.

Todavia, a leitura dos contos possibilitou o trabalho com as duas estratégias que ainda não haviam sido ensinadas: a **sumarização** e a **síntese**. Assim, durante a leitura compartilhada, realizei oficinas com essas duas estratégias, passando pelas etapas da modelagem, da prática guiada e da prática independente.

É pertinente destacar que as oficinas com as estratégias da sumarização e da síntese foram cuidadosamente pensadas de modo a evitar a prática de resumos/sínteses de textos literários com um fim em si mesma, ou seja, pautada no paradigma tradicional do ensino de literatura, apontado por Cosson (2020a) e já citado nesta tese⁴³. No entanto, os contos que compõe a obra *Dando nó em pingo d'água* foram objetos de leitura compartilhada na perspectiva das estratégias de compreensão leitora como um todo e não serviram como simples pretexto para o ensino de resumos. Ademais, são adequados à prática da sumarização e da síntese porque, conforme Gomes, Hernandez e Barbosa et al (2017), apresentam os três atos da narrativa (situação inicial, complicação, situação final).

Somado a isso, as oficinas de sumarização e síntese comprovaram que conhecer as características do texto a ser lido, conforme sustentam Souza e Hernandez (2019), é uma condição *sine qua non* para a compreensão textual, pois, por meio do ensino explícito dessas estratégias – principalmente durante a modelagem e a prática guiada –, foi oportunizado às crianças a apropriação dos traços distintivos do gênero conto e o reconhecimento das peculiaridades inerentes a esse gênero.

Saliento também que o trabalho com essas duas oficinas aconteceu de modo articulado, pois a sumarização e a síntese são estratégias que se relacionam. De

⁴³ Conforme capítulo 4, seção 4.1.

acordo com Solé (1998, p. 143), a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer [...], gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Por isso, considere necessário, primeiramente, apresentar a sumarização como uma estratégia que nos auxilia a construir a ideia principal e, por isso, serve de base para a elaboração de uma síntese do texto. Solé (1998) utiliza os termos “ideia principal” e “resumo” para o que entendemos como “determinar a importância” e “síntese/resumo” em Harvey e Goudvis (2017) e “sumarização” e “síntese” em Girotto e Souza (2010) e em Souza (2019). Além disso, as tarefas de leitura compartilhada, assim como ocorreu com as demais estratégias, mas especialmente com relação à sumarização e à síntese, não se cumpriram de modo completamente estruturado. A modelagem de como encontrar a ideia principal de um texto e depois resumi-lo não seria suficiente para que as crianças aprendessem a sumarizar e sintetizar todos os textos narrativos que lessem, pois o ensino compartilhado “[...] não corresponde a um modelo fixo e estático, mas à possibilidade de proporcionar ajudas individuais ajustadas à consecução de um objetivo de leitura (Solé, 1998, p. 141).

Sendo assim, decidi que as modelagens para as oficinas de sumarização e síntese seriam diferentes daquelas praticadas para as demais estratégias, quando eu explicava como usava cada uma delas, pensando em voz alta, inicialmente, sem intervenção das(os) estudantes. Para essa tarefa específica de modelagem, seria necessário ler mais de uma vez cada conto, reler parágrafos, fazer pausas, conversar sobre as ideias importantes e as secundárias e elaborar a ideia principal e o resumo de forma coletiva; ensinando, mas, ao mesmo tempo, questionando as(os) estudantes e ouvindo diferentes opiniões.

Inicialmente, optei por retomar, durante a **modelagem**, um conteúdo que as crianças já haviam aprendido⁴⁴, porém necessário ao ensino da sumarização e da síntese: a estrutura das narrativas. Souza (2019, p. 23) sugere que, durante a modelagem, além do ensino explícito das estratégias, pode-se explorar “[...] algum elemento do texto (espaço, tempo, foco narrativo, personagem, clímax, desfecho)”.

Van Dijk (1978) analisa narrativas da comunicação cotidiana. Todavia, essa reflexão é útil ao estudo das narrativas escritas para o público infantil. O autor declara que as ações das personagens são características fundamentais do texto narrativo e

⁴⁴ Esse conteúdo foi trabalhado no quarto ano e no quinto ano, pois está contemplado no currículo do colégio.

que as descrições são aspectos subordinados. Essa afirmação nos ajuda a compreender o enredo como elemento essencial em uma narrativa, portanto, não pode ser ignorado quando tratamos da sumarização (ideia principal) e da síntese (resumo). Ainda completa que um texto narrativo “[...] deve ter como referente pelo menos um acontecimento ou ação que atenda ao critério de interesse” (Van Dijk, 1978, p. 154, tradução minha), ou seja, o narrador contará apenas eventos ou ações que sejam interessantes de algum modo ou que, em certa medida, desviam da norma. Dessa constatação advém o que Van Dijk (1978) nomeia como primeira categoria da superestrutura para textos narrativos: a **complicação**. Ao longo do texto, porém, essa complicação é resolvida por meio das ações das personagens; portanto, tem-se a segunda categoria, chamada de **resolução**. A partir dessas duas categorias, forma-se o **evento**, que ocorre numa situação, num local e num tempo específicos e sob determinadas circunstâncias.

Considerando esses conceitos, mas utilizando linguagem adequada à faixa etária, retomei com as crianças que os elementos da narrativa (personagens, espaço, enredo e tempo) se organizam por meio da presença de um narrador, que narra a história com base em focos narrativos: em terceira ou primeira pessoa. Em *Dando nó em pingo d’água*, o narrador é personagem, portanto, narra em primeira pessoa. O elemento estruturador do enredo é o conflito (ou complicação), que possibilita ao leitor criar expectativas em relação aos fatos da história. O enredo tem, normalmente, quatro partes: situação inicial (de modo geral, a apresentação dos fatos iniciais, das personagens, do tempo, do espaço); o conflito, ou complicação, ou problema (qualquer componente da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor); o clímax (momento de maior tensão, em que o conflito chega ao ponto culminante) e o desfecho (solução do conflito ou resolução) (Gancho, 2006).

Assim, comuniquei-lhes que iríamos aprender, primeiramente, a **estratégia da sumarização** e expliquei em que consistia essa estratégia, utilizando a seguinte definição: “Sumarizar ou determinar a importância do texto é a habilidade que possibilita ao leitor verificar o que é mais relevante naquilo que leu” (Souza, 2019, p. 19). Disse que iríamos ler o primeiro conto, intitulado *O jacaré do passeio público* e, juntos, selecionaríamos aquilo que é mais importante em uma narrativa, retirando as ideias principais do texto. Nesse momento, ocorreu, portanto, a **prática guiada**, quando *dissemos* o conto (cada estudante *dizia* um trecho), mas fazendo pausas para

que pudéssemos discutir sobre as ideias principais. Essa etapa da oficina foi realizada coletivamente: conversava com as crianças sobre cada parágrafo *dito* e anotava no quadro de giz as minhas ideias e as suas contribuições. Depois de pronto, registraram o quadro a seguir, em seu caderno de literatura.

QUADRO 21 - O JACARÉ DO PASSEIO PÚBLICO: SUMARIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA)

Situação inicial	O narrador-personagem, um menino, explica que vai contar sobre seus queloides e diz que suas histórias são verdadeiras. Para explicar sobre seu queleide no braço, conta que foi ao Passeio Público com sua turma, quando estava na pré-escola. Ele achou que os bichos estavam tristes e que o Passeio Público não era tão incrível como ele imaginava.
Conflito	Quando o passeio estava quase terminando, uma menina – que também estava visitando o Passeio Público, mas não era de sua turma – perde-se de sua mãe e some. O narrador-personagem foi atrás dela e desconfiou que o jacaré do Passeio Público a tinha engolido.
Clímax	O menino conseguiu entrar pela boca do jacaré e conversou com a menina ruiva – que estava triste porque os colegas da escola chamavam-na de “testão”. Ele a consolou, disse que ela era bonita, e saíram de lá de mãos dadas. Esse fato explicou o motivo de seu queleide no braço, ocasionado por um dos dentes do jacaré.
Desfecho	A menina reencontrou sua mãe, deu um sorriso para o menino, mas ele foi embora rapidamente, sem saber o nome dela, pois o ônibus que levou sua turma para o passeio já estava partindo.
Ideia principal / Sumarização	O narrador-personagem, a fim de explicar a origem de um queleide no braço, conta a aventura que viveu no Passeio Público: entrou pela boca de um jacaré para resgatar uma menina que havia se perdido no parque.

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023).

Durante a prática guiada, expliquei que, para chegar à ideia principal do conto, procuramos separar o que é importante do que é interessante. Porque nem sempre o que achamos mais interessante é o mais importante. Por exemplo, eu poderia achar interessante o modo como o menino conseguiu entrar pela boca do jacaré e depois sair: ofereceu uma paçoca ao bicho, para que ele abrisse a boca; para sair, fez cócegas na garganta do animal com a embalagem da paçoca. Contudo, ao sumarizar o texto, esses acontecimentos não eram tão importantes quanto a conversa do narrador-personagem com a menina e o resgate dela. Por isso, os detalhes citados foram considerados como fatos secundários, e não contemplados na sumarização. Por se tratar de um texto de ficção, ao ensinar a sumarização, seria razoável que as crianças depreendessem da narrativa o seu grande tema, observando as ações das personagens, os motivos e os problemas que contribuem para o tema, como ensinam Harvey e Goudvis (2017) e Girotto e Souza (2010). Ou ainda, conforme Solé (1998): construir ou gerar a ideia principal é uma atividade funcional que se aproxima da leitura autônoma e relaciona-se à compreensão global do texto.

Para sumarizar o conto *O jacaré do Passeio Público*, foi necessário considerar algumas ideias sobre a forma de se ter acesso à ideia principal, sugeridas por Brown, Campione e Day (1981) e apresentadas por Solé (1998, p. 30, grifos da autora), a saber:

A **supressão** ou omissão do texto que, em função daquilo que se persegue, aparecem como triviais, ou daqueles que, mesmo sendo importantes, são repetitivos ou redundantes.

A **substituição** de conjuntos de conceitos, fatos ou ações por um conceito supra-ordenado que os inclua.

A **seleção** ou **criação** da frase-tema ou síntese da parte mais interessante do texto para os objetivos que determinam sua leitura.

Como já dito, o objetivo dessa oficina foi, sobretudo a fruição do texto literário, sua compreensão e interpretação, mas, para isso, buscou-se identificar as partes do enredo do conto e aprender a utilizar a estratégia da sumarização. À vista disso, sumarizar o conto significaria reconhecer a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho e, então, elaborar a ideia principal ou o que é mais importante do conto. O quadro⁴⁵ a seguir ilustra como chegamos à ideia principal de cada uma das partes do conto e à sumarização final ou à ideia principal do conto.

QUADRO 22 - O JACARÉ DO PASSEIO PÚBLICO: PASSO A PASSO PARA A SUMARIZAÇÃO (PRÁTICA GUIADA)

Partes do enredo	Sumarização	Regras utilizadas
Situação inicial	O narrador-personagem, um menino, explica que vai contar sobre seus queloides e diz que suas histórias são verdadeiras. Para explicar sobre seu queleide no braço, conta que foi ao Passeio Público com sua turma, quando estava na pré-escola. Ele achou que os bichos estavam tristes e que o Passeio Público não era tão incrível como ele imaginava.	Supressão: Era necessário abordar o objetivo do narrador: contar sobre seus queloides, mas consideramos como triviais os comentários que o menino faz sobre o fato de algumas pessoas não acreditarem em suas histórias ou que a avó muitas vezes não tem paciência para confirmar suas histórias. Assim, passamos diretamente para a ida ao Passeio Público, delimitando o tempo (quando estava na pré-escola) e o espaço da narrativa (o parque). Utilizamos a substituição para o trecho que narrava a visita ao Passeio Público: os pavões que estavam parados, a jaula dos macacos vazia, o serpentário que tinha virado um aquário, as aves que estavam desanimadas. Enfim, o menino

⁴⁵ Este quadro não foi registrado no caderno de literatura das crianças, pois elas já haviam escrito esse mesmo texto (segunda coluna do quadro) durante a prática guiada da sumarização, conforme consta no Quadro 21. As regras utilizadas (terceira coluna do quadro) foram comentadas oralmente, durante nossa prática, utilizando questionamentos como: O que podemos retirar? Como podemos substituir esses detalhes por uma informação mais abrangente?

		ficou decepcionado com o passeio até este momento.
Conflito	Quando o passeio estava quase terminando, uma menina – que também estava visitando o Passeio Público, mas não era de sua turma – perde-se de sua mãe e some. O narrador-personagem foi atrás dela e desconfiou que o jacaré do Passeio Público a tinha engolido.	O conflito se inicia quando o passeio está quase acabando. E esse fato é importante porque irá desencadear a aventura vivida pelo narrador-personagem e explicará a origem de seu queloide. Para sumarizar o conflito também utilizamos supressão e substituição . Os detalhes sobre a mãe da menina estar desesperada, mostrar uma foto, na qual a menina aparecia com as mãos na testa, e a busca da turma por todos os lugares do parque foram suprimidos. Quando a turma passou perto do lago, o menino percebeu um movimento diferente e se distanciou da professora e dos colegas. Viu um jacaré e observou-o cuidadosamente, até ouvir um choro baixinho, que o fez desconfiar que a menina estava dentro do animal.
Clímax	O menino conseguiu entrar pela boca do jacaré e conversou com a menina ruiva – que estava triste porque os colegas da escola chamavam-na de “testão”. Ele a consolou, disse que ela era bonita, e saíram de lá de mãos dadas. Esse fato explicou o motivo de seu queloide no braço, ocasionado por um dos dentes do jacaré.	O momento de maior tensão da narrativa se dá quando o menino consegue entrar pela boca do jacaré para salvar a menina. Também suprimimos os detalhes de como ele conseguiu entrar (oferecendo ao jacaré uma paçoca). Ao encontrar a menina com a mão na testa – escondendo sua franja curta, cortada pela mãe – e triste porque os colegas da escola estavam chamando-a de “testão”, o menino teve paciência, disse que os adultos faziam besteiras e que ele também já tinha ouvido chamarem-no de “pretinho confiado”, “neguinho malandro” e “carapinha”. Ele disse que isso não era bom e que mesmo com a franja curta, ela era linda. E saíram de lá de mãos dadas. Suprimimos também o modo como conseguiram sair de dentro do jacaré.
Desfecho	A menina reencontrou sua mãe, deu um sorriso para o menino, mas ele foi embora rapidamente, sem saber o nome dela, pois o ônibus que levou sua turma para o passeio já estava partindo.	Suprimimos que no reencontro entre mãe e filha houve abraço e choro, pois, esse fato é previsível dadas as circunstâncias. Também suprimimos que o menino pensou em namorar com ela, afirmando que ela era ruiva e bonita, pois quando a encontrou dentro do jacaré, essas características já haviam sido citadas por ele.
Ideia principal / Sumarização	O narrador-personagem, a fim de explicar a origem de um queloide no braço, conta a aventura que viveu no Passeio Público: entrou pela boca de um jacaré para resgatar uma menina que havia se perdido no parque.	Para sumarizar o conto como um todo, fizemos uso da seleção/criação da frase-tema, daquilo que é a ideia principal do texto, sem esquecer as partes da narrativa: situação inicial (explicar o queloide quando foi ao Passeio Público); conflito (a menina se perder); clímax (o menino entrar pela

	boca do jacaré) e desfecho (resgatar a menina).
--	---

Fonte: Anotações do diário de campo da pesquisadora (2023).

Para a **prática independente**, as(os) estudantes releram o segundo conto – *Bicicletas* – a fim de praticar a estratégia da sumarização. Preencheram o *Gráfico organizador – Sumarização* (Apêndice 10, p. 203), fazendo a sumarização do conto. Os resultados dessa etapa da oficina estão registrados no quadro a seguir.

QUADRO 23 - BICICLETAS: SUMARIZAÇÃO (PRÁTICA INDEPENDENTE)

Estudantes ⁴⁶	Ideia principal/Sumarização
A. Totoro	O narrador-personagem pega a bicicleta de seu avô no galpãozinho, apaga a vela que a avó acende para a santinha.
A. Yudi	O garoto fica com vontade de andar de bike, então ele pegou a bike do avô e a avó fica preocupada que ele ficasse igual o avô e ele cai no espelho d'água porque tem alguém atrás dele.
B. Sakura	Ele queria andar de bicicleta, mas a avó tinha medo e não queria.
D. Deku	A avó não deixava andar de bicicleta, ele não se importou e começou a andar até que ele caiu no lago e um novo queleide pra lista.
E. Ronaldo	Quando começa a perseguição dos guardas e do menino.
G. Peter	O narrador quer muito andar de bicicleta e incompreendido pega escondido e sofre consequências.
G. Eleonor	O menino quando chega no tribunal e percebe que está sendo seguido pelos guardas ele se arrepende de ter pego a bicicleta escondido.
G. Zoro	Ele conta dos seus três queloides.
J. Gojo	Ele queria andar de bicicleta no Centro Cívico, mas sua avó não gostava. O amigo dele ganhou uma bicicleta. Ele pegou a bicicleta do avô, ele arrumou, treinou e ficou bom. É perseguido e cai no espelho d'água.
J. Britney	Conta que um menino queria andar de bicicleta, acabou sendo perseguido pelos policiais e acabou caindo no espelho d'água.
K. Asta	Conta sobre o queleide dele e que as histórias dele são reais.
L. Eddie	Um menino com avô falecido, que adorava bicicletas. Sua avó odiava. Um dia ele pegou uma bicicleta e levou para consertar ela e adquiriu um queleide.
M. Carly	Um menino que queria andar de bicicleta, pega escondido a barra-forte do avô, porque sua avó tinha medo. Ele vai até o estacionamento do tribunal, onde é perseguido por guardas e cai no espelho d'água e lá dentro é mordido por carpas.
N. Luffy	Ele faz queleide ao andar de bicicleta e por isso relembra de seu avô que morreu.
P. Godzilla	A ideia do texto é contar os queloides do narrador e suas histórias.
Y. Ace	O narrador-personagem vê o Gabriel andando de bicicleta e por inveja pega a bicicleta do avô e pedala até ficar bom em andar de bicicleta. Daí ele vai no tribunal e confundem ele com um ladrão, ele pedala mais rápido e cai no espelho d'água e as carpas mordem ele.

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023).

O narrador-personagem inicia afirmando que sua história sobre bicicletas é verdadeira e, a partir dela, explica a origem de mais um de seus queloides. Ele passeava com a avó pelo Centro Cívico nas tardes de domingo e seu lugar preferido era o estacionamento do Tribunal. Ele brincava no parquinho que tinha ali, mas ficava

⁴⁶ B. Pan e I. Ariel faltaram aula no dia da realização desta atividade.

observando as crianças andando de bicicleta no local. Seu amigo Gabriel – o mais estudioso da escola –, às vezes, ia junto passear, e dizia os nomes de todos os ossos que poderiam quebrar, no caso de uma queda de bicicleta. A avó concordava com Gabriel, porque morria de medo de que seu neto se metesse com coisas perigosas, como andar de bicicleta. Ela sempre acendia uma vela para a santa e rezava para que o menino não ficasse parecido com o avô, que andava de bicicleta, mas, além disso, bebia. Um dia, o avô se meteu em uma encrenca e nunca mais voltou para casa. A avó tinha medo de que o neto seguisse pelo mesmo caminho. A bicicleta que era do avô ficava guardada num galpãozinho, mas a avó não a prendia com uma corrente porque a considerava muito grande para o menino e, assim, imaginava que ele não a pegaria. O menino tinha vontade de pegar a bicicleta, mas tomou coragem apenas quando viu Gabriel pedalando no Tribunal, com sua bicicleta nova, capacete, joelheira e cotoveleira – afinal, não queria quebrar nenhum osso. Não resistindo à tentação, apagou a vela que a avó tinha acendido para a santinha, pegou a bicicleta do galpãozinho e levou-a até a borracharia do Zito para encher os pneus. Depois disso, treinou bastante as pedaladas até tomar coragem de ir ao Tribunal. Como era dia de semana, havia muitos carros estacionados e pouco espaço para pedalar; logo, resolveu ir até o espelho d'água, do outro lado da quadra. Foi então que ouviu alguém gritando “[...] pega o neguinho safado” (Bezerra, 2022, p. 20). Eram três seguranças que corriam em sua direção. Ele deduziu que os seguranças tinham o confundido com um ladrão. Então, pedalou rápido, mas sem direção, e acabou caindo no espelho d'água, onde havia carpas que deixaram marcas em suas pernas, que se transformaram em queloides.

A partir desse breve resumo do conto, é possível compreender os registros das crianças-leitoras, ao buscarem sumarizar o conto ou determinarem o que é importante na narrativa lida. Apesar de cada criança selecionar de modo diferente o que é importante – em alguns casos, destacando o que foi mais interessante para ela mesma e não necessariamente a grande ideia do conto –, é possível agrupar as respostas semelhantes para analisá-las.

Os registros de G. Zoro, K. Asta e P. Godzilla são semelhantes e vale à pena comentá-los. G. Zoro e P. Godzilla não compreenderam que a sumarização se referia apenas ao conto *Bicicletas*, pois sumarizaram os três primeiros contos, afirmando que o narrador-personagem conta sobre seus três queloides. Contudo, o narrador trata de um queloide de cada vez, um em cada conto. Apesar disso, quando preencheram as

partes da narrativa, no *Gráfico organizador - Sumarização* (Apêndice 10, p. 203), levaram em consideração apenas o conto *Bicicletas*. K. Asta demonstrou capacidade de retirar a ideia principal do texto de modo bastante abrangente e sucinto. O conto inicia com o menino avisando que sua história sobre bicicletas é verdadeira e causa de um de seus queloides. E o conto termina retomando o início:

Foram as carpas que deixaram essas marcas que tenho nas pernas.
Quem olha pra elas, pensa que são cicatrizes. Mas cicatrizes elas não são.
Por isso que eu conto essa história que não é inventada.
As marcas nas minhas pernas são queloides porque elas combinam três coisas.
A primeira é o machucado deixado pelas carpas, claro. A segunda é a lembrança dos seguranças querendo pegar um *neguinho safado* que eu nunca fui.
A terceira, pior de todas, é a imagem da vó olhando pra mim quando foi me buscar. Eu sei que ela olhava pra mim e via o vô [...]. (Bezerra, 2022, p. 23, grifos do autor).

Assim, K. Asta determinou como importante aquilo que, de certo modo, se repetiu no conto (também nos outros contos do livro): o menino garantir que suas histórias são reais e que elas servem para explicar a origem de seus queloides. Essa foi uma sumarização ampla, mas não deixa de ser adequada, uma vez que conseguiu inferir o objetivo do narrador ao contar suas histórias e, segundo Girotto e Souza (2010), usou evidências do texto para entender a grande ideia da narrativa.

As demais crianças não foram tão sucintas quanto seus três colegas. Houve aquelas que acrescentaram outras informações à sua sumarização, relacionadas ao conflito, ao clímax e ao desfecho do conto. Ao optarem por esse detalhamento, elas enriqueceram seus registros, sem “abrir mão” de determinar a importância do texto e sem se perder com informações secundárias.

A. Yudi, B. Sakura, D. Deku, G. Peter, J. Gojo, J. Britney, L. Eddie e M. Carilly mencionaram o conflito do conto: a avó não queria ver o neto andando de bicicleta, mas o menino a desobedeceu. Essa situação é o problema da narrativa, pois as demais ações decorrem desse fato. E para sumarizar um conto, é essencial identificar o conflito. De modo um pouco distinto, Y. Ace optou por não citar a complicação inicial – a avó não gostar de bicicleta, mas o menino querer pedalar –, porque considerou mais relevante a parte da narrativa em que o menino vê Gabriel pedalando com sua bicicleta nova. Isso o impulsiona a pegar a bicicleta do avô sem a avó saber:

Hoje sei que não teria feito o que eu fiz se o Gabriel não tivesse ganhado a bicicleta.

Preciso confessar que naquele domingo senti uma coisa estranha, uma coisa que parece um cochicho dentro do ouvido. Um cochicho que me disse para esquecer da preocupação da vó. [...]

No fundo, eu tentava esquecer da história da bicicleta, mas a lembrança do Gabriel no estacionamento do Tribunal não me deixava.

Se ele tinha, por que eu não podia ter também? (Bezerra, 2022, p. 18-19).

O narrador-personagem culpa Gabriel por ter decepcionado sua avó. Apesar de ter vontade de pedalar há tempos, principalmente por observar as crianças com suas bicicletas no estacionamento do Tribunal, decide pegar a barra-forte do avô quando vê Gabriel com sua bicicleta nova. Y. Ace usou, inclusive, a palavra “inveja”, ao inferir esse sentimento do narrador-personagem a partir do trecho “Se ele tinha, por que eu não podia ter também?” (Bezerra, 2022, p. 19). Portanto, Y. Ace citou um trecho que, de certo modo, é um desdobramento do conflito. De modo semelhante à Y. Ace, J. Gojo escreveu: “O amigo dele ganhou uma bicicleta”, mas antes disso, contextualizou o conflito: “Ele queria andar de bicicleta no Centro Cívico, mas sua avó não gostava”.

B. Sakura se limitou a registrar o conflito em sua sumarização: “Ele queria andar de bicicleta, mas a avó tinha medo e não queria” e, assim fazendo, acabou por deixar de lado as demais informações importantes do conto. Outras crianças não citaram o conflito, ou o citaram de modo incompleto, como A. Totoro: “O narrador-personagem pega a bicicleta de seu avô no galpãozinho, apaga a vela que a avó acende para a santinha”. A estudante iniciou a sumarização com parte do conflito, mas não deixou claro que a ação do narrador-personagem consistia em uma transgressão à vontade da avó. A. Totoro usou um detalhe da narrativa que acabou por atrapalhar a seleção do que era importante, possivelmente, porque o fato de o menino ter apagado a vela que a avó acendia diariamente à santa, pedindo para ele não ficar igual ao avô, tenha chamado sua atenção. Aliás, o trecho: “Almocei com pressa, lavei a louça e, sem saber direito por que, apaguei a vela que a vó tinha acendido pra Santinha” (Bezerra, 2022, p. 19), dito pelo narrador, quando finalmente toma coragem e tira a bicicleta do galpãozinho, é muito interessante, porque por meio dele é possível inferir que, esperto e, ao mesmo tempo, ingênuo, o menino, ao fazer isso, não estaria indo contra a vontade da avó. E, se levarmos em conta as sutilezas do texto literário, fica difícil afirmar que esse detalhe poderia ser ignorado, e mostra como sumarizar textos narrativos é um desafio – fato que discutirei mais adiante.

Quanto ao clímax da narrativa – também necessário à elaboração da sumarização de um conto –, A. Yudi, D. Deku, E. Ronaldo, G. Eleonor, J. Gojo, J.

Britney, M. Carlly e Y. Ace reportaram-se a ele, de um modo geral, tratando do momento quando o menino vai pedalar no estacionamento do Tribunal, é perseguido por seguranças e acaba caindo no espelho d'água. E. Ronaldo e G. Eleonor, em suas sumarizações, limitaram-se em citar apenas o clímax, por ser a parte mais tensa ou emocionante da narrativa. E. Ronaldo resumiu: “Quando começa a perseguição dos guardas e do menino”, mostrando que, para ele, essa é a ideia principal do conto. G. Eleonor, de modo similar, resumiu: “O menino quando chega ao tribunal e percebe que está sendo seguido pelos guardas ele se arrepende de ter pego a bicicleta escondido”. Ela destacou o clímax do conto, mas acrescentou a informação sobre o arrependimento do menino. Em um trecho da obra consta:

Demorou um tempo pra eu perceber que eles tinham me confundido com outra pessoa. Eles pensavam que eu tinha roubado a Barra Forte que tinha sido do vô. Quando me dei conta disso, me arrependi de ter apagado a vela que a vó tinha acendido pra Santinha naquele dia (Bezerra, 2022, p. 20).

O menino se arrependeu de ter apagado a vela, e não exatamente de ter pego a bicicleta. Na ingenuidade do menino, se ele não tivesse apagado a vela, seu passeio de bicicleta – ainda que escondido – teria dado certo: ninguém o confundiria com um bandido e nem o perseguiria. G. Eleonor considerou interessante esse detalhe, assim como A. Totoro, mas deixou de contemplar outros aspectos importantes do conto.

D. Deku, G. Peter, L. Eddie, M. Carlly, N. Luffy e Y. Ace mencionaram o desfecho do conto: “um novo queloide pra lista” (D. Deku); “sofre consequências” (G. Peter); “adquiriu um queloide” (L. Eddie); “mordido por carpas” (M. Carlly); “faz queloide ao andar de bicicleta”; “carpas mordem ele” (Y. Ace). D. Deku resumiu o conto *Bicicletas* sem se esquecer da totalidade dos contos da obra, ao escrever “mais um queloide pra lista”, pois, pelo menos os três primeiros contos explicam a origem dos queloides.

G. Peter, ao utilizar a expressão “sofre consequências”, fez uso da regra de substituição, citada por Solé (1998), pois, cair no espelho d'água e se machucar só ocorreram porque o menino planejou sua saída de bicicleta clandestinamente: pegou a bicicleta no galpãozinho, levou-a para encher os pneus, aprendeu a andar, treinou bastante e foi pedalar no estacionamento do Tribunal. Ou seja, G. Peter substituiu um conjunto de ações por um conceito supra-ordenado que os incluiu. Ainda na sumarização de G. Peter, chama a atenção o uso da palavra “incompreendido” para

caracterizar o menino e até mesmo justificar sua ação, ao pegar a bicicleta sem a avó saber. Essa expressão expôs uma interpretação de G. Peter, uma inferência realizada por ele, pois essa informação não é explícita no texto e pode ter sido depreendida porque o narrador, apesar de conhecer os motivos da avó não gostar de bicicletas, tem vontade de pedalar, e esse desejo se intensifica quando vê seu amigo Gabriel andando com sua bicicleta nova no Tribunal. Assim, G. Peter utilizou uma outra regra, denominada seleção/criação (Solé, 1998), porque elaborou uma frase-tema da parte mais importante do texto. Essa nova informação foi fruto de uma inferência realizada por ele.

N. Luffy citou somente o desfecho em sua sumarização: “Ele faz queloides ao andar de bicicleta e por isso relembra de seu avô que morreu”, porém, seu registro é semelhante aos de G. Zoro, K. Asta e P. Godzilla, que fizeram uma sumarização ampla. N. Luffy, diferentemente de seus três colegas, entendeu que a história sobre seu queloides na perna fez o narrador-personagem lembrar seu avô. O estudante realizou uma inferência, pois, a memória do avô perpassa todo o conto, desde o começo, quando o menino explica por que sua avó não queria que ele andasse de bicicleta, e as rezas para que seu neto não seguisse o caminho do avô – no caso, o alcoolismo. Depois, ainda, quando o narrador-personagem vai até a borracharia do Zito para encher os pneus da bicicleta: “Quando o Zito me viu chegando com a Barra Forte, ele abriu um sorriso e me disse que eu era parecido com o avô” (Bezerra, 2022, p. 19). Por fim, ao final da narrativa, quando o menino declara: “As marcas nas minhas pernas são queloides porque elas combinam três coisas. [...] A terceira [...] é a imagem da vó olhando pra mim quando foi me buscar. Eu sei que ela olhava pra mim e via o avô” (Bezerra, 2022, p. 23). Apesar de não ter contemplado outros fatos da narrativa em sua sumarização, essa oficina de estratégias de leitura oportunizou a N. Luffy pensar sobre o que leu, selecionar fatos que chamaram sua atenção e compreender o conto.

A última oficina, ainda com o livro *Dando nó em pingo d’água*, explorou a estratégia da **síntese**. Apresentei às(aos) estudantes a seguinte definição: Síntese é uma “[...] organização de diferentes elementos que criam significados”, ou seja, verificamos e escolhemos “[...] que partes do texto podem ser reunidas para formar um todo significativo” (Souza, 2019, p. 20). Depois, cada estudante *disse* um trecho do terceiro conto do livro, intitulado *Vende-se*. Falei a elas(eles) que a aprendizagem da estratégia da sumarização iria facilitar a produção de uma síntese do conto lido,

pois, ao selecionarmos os detalhes importantes do texto, e organizá-los em uma sequência lógica, formaríamos uma síntese da história, coincidindo com o que declara Solé (1998, p. 143): o resumo requer uma concretização, uma forma escrita e um sistema de relações que em geral não derivam diretamente da identificação ou da construção das ideias principais. Para isso, são pertinentes os estudos de Van Dijk (1978) sobre a *macroestrutura* de um texto, isto é, estruturas textuais especiais de um tipo global, que proporcionam uma ideia geral do significado de um texto. E para a elaboração de um resumo, é necessário dominar algumas macrorregras.

Assim, fiz a **modelagem** da estratégia, dando algumas dicas de como realizar uma síntese, baseada nas macrorregras apresentadas por Van Dijk (1978), por meio das quais o texto é compreendido globalmente pela(o) leitora(leitor), e elas podem ajudar na produção de resumos ou sínteses: omitir, generalizar e construir. Na *omissão*, são omitidas as informações pouco importantes para o objetivo de leitura, ou seja, deixa-se de lado aquilo que é pouco relevante para a interpretação global do texto. Ao utilizar a *generalização*, um conjunto de informações será substituído por uma informação mais abrangente. A *construção* se refere à elaboração dessa nova informação que substitui as anteriores e, em geral, ela não consta no texto, pois engloba as demais. Para exemplificar o uso dessas regras, mas sem precisar me deter a nomenclaturas difíceis para as crianças, retomei o conto *O jacaré do Passeio Público*, pedindo para que comparassem o texto original com a sumarização que fizemos (Quadro 21, p. 153) – levando em conta cada uma das partes do enredo – e percebessem quais partes omitimos (porque eram secundárias) e quais informações detalhadas trocamos por informações mais abrangentes. Essa atividade que relacionou a estratégia da sumarização à estratégia da síntese foi possível porque, como garante Solé (1998, 145), as “[...] macrorregras mencionadas por Van Dijk [...] não diferem em essência das regras de Brown, Campione e Day [...] que implicavam na supressão de informação não-relevante, na substituição de conceitos e frases por conceitos e frases supra-ordenados e na seleção ou criação de frases-tema”. Logo, durante a modelagem, fizemos as seguintes anotações, como constam no quadro a seguir⁴⁷.

⁴⁷ Este quadro não foi registrado no caderno de literatura das crianças, pois elas já haviam escrito esse mesmo texto durante a prática guiada da sumarização. Utilizei *datashow* para projetar o texto e fui anotando as nossas ações (omitir e generalizar), conforme conversávamos sobre elas.

QUADRO 24 - O JACARÉ DO PASSEIO PÚBLICO: SÍNTESE (MODELAGEM)

O narrador-personagem, um menino, explica que vai contar sobre seus queloides e diz que suas histórias são verdadeiras. Para explicar sobre seu queleioide no braço, conta que foi ao Passeio Público com sua turma, quando estava na pré-escola. Ele achou que os bichos estavam tristes e que o Passeio Público não era tão incrível como ele imaginava.	O que retiramos? - Ninguém acredita no menino. - A avó não tem muita paciência para confirmar todas as histórias do menino, então pede para as pessoas perguntarem os detalhes para ele. - A introdução que o narrador dá sobre seus vários queloides, pois em cada conto ele falará de cada um. O que generalizamos (trocamos por informações mais abrangentes)? - Os detalhes de cada bicho que o menino viu no Passeio Público, porque todos estavam tristes.
Quando o passeio estava quase terminando, uma menina – que também estava visitando o Passeio Público, mas não era de sua turma – perde-se de sua mãe e some. O narrador-personagem foi atrás dela e desconfiou que o jacaré do Passeio Público a tinha engolido.	O que retiramos? - A parte sobre a mãe da menina. - Quando todas as crianças da turma foram procurar a menina. - O menino escutou um choro baixinho da menina dentro do jacaré.
O menino conseguiu entrar pela boca do jacaré e conversou com a menina ruiva – que estava triste porque os colegas da escola chamavam-na de “testão”. Ele a consolou, disse que ela era bonita, e saíram de lá de mãos dadas. Esse fato explicou o motivo de seu queleioide no braço, ocasionado por um dos dentes do jacaré.	O que retiramos? - Os detalhes de como o menino conseguiu entrar e depois sair com a menina de dentro do jacaré. - A conversa detalhada do menino com a menina ruiva. O que generalizamos (trocamos por informações mais abrangentes)? - Ao invés de escrever sobre toda a conversa entre o dois, colocamos que “ele a consolou”.
A menina reencontrou sua mãe, deu um sorriso para o menino, mas ele foi embora rapidamente, sem saber o nome dela, pois o ônibus que levou sua turma para o passeio já estava partindo.	O que retiramos? - A reação da mãe ao encontrar a menina. - O pensamento do menino em querer namorar a menina.

Fonte: Anotações do diário de campo da pesquisadora (2023).

Durante a **prática guiada**, lemos novamente o conto *Vende-se*, fazendo pausas para questionar: quais os fatos importantes de cada trecho da história deveriam estar presentes na síntese e quais detalhes seriam secundários e poderiam ficar de fora? Percebemos que, nesse conto, as partes do enredo não seriam tão facilmente identificadas, pois o narrador-personagem se propõe a contar vários fatos que comprovem como a casa da avó é mal-assombrada, e somente no final da história descobrimos a real intenção do menino: ele não queria que a casa da avó fosse vendida. Sendo assim, diferentemente da oficina com a estratégia da sumarização, não priorizei as partes do enredo, mas quais seriam os acontecimentos mais importantes do conto, omitindo informações secundárias, generalizando e construindo informações, deixando-as mais abrangentes. Fui realizando a síntese no quadro de giz, parágrafo a parágrafo, com ajuda das crianças e, depois de pronta, elas registraram somente a síntese em seu caderno de literatura. O quadro a seguir expõe,

à esquerda, a síntese realizada coletivamente e, à direita, as macrorregras utilizadas no momento da prática guiada, que foram comentadas oralmente durante a atividade, à medida que produzíamos o resumo do conto.

QUADRO 25 - VENDE-SE: PASSO A PASSO PARA A SÍNTESE (PRÁTICA GUIADA)

Síntese	Macrorregras utilizadas
O narrador-personagem conta que sua professora pediu para cada aluno de sua turma criar uma história de terror e ele garante que a história que irá contar é verdadeira. Ele começa a descrever fatos que acontecem à noite, na casa de sua avó, como o barulho dos gatos, o vento assoviando, as aranhas marrons, os estalos das vigas de madeira do forro do telhado.	Omitimos a afirmação de que a história não era inventada e as razões apresentadas pelo menino para provar sua veracidade. Omitimos os detalhes de cada um dos fatos que acontecem na casa da avó à noite; apenas foram citados.
Logo a seguir, conta sobre um dia em que levou uma surra de chinelo da sua avó. Estava tomando banho e, ao perceber a cortina balançando, pensou ser um fantasma e saiu berrando pelado pela casa. Depois, diz que histórias de dar medo não são somente as que tem cemitério e, por isso, conta sobre objetos que ele enterrou no quintal quando era pequeno e que foram encontrados depois de algum tempo. Segundo ele, esses objetos estavam enferrujados e poderiam causar tétano.	Omitimos detalhes do caso do fantasma na hora do banho. Generalizamos as informações detalhadas sobre os objetos encontrados no quintal (o boneco do homem aranha, o despertador quebrado, guidão do tico-tico, pilhas velhas) e construímos o trecho: “conta sobre objetos que ele enterrou no quintal quando era pequeno e que foram encontrados depois de algum tempo”.
Embora já tivesse dado vários motivos que mostram que a casa da avó é mal-assombrada, o menino ainda conta como foi que adquiriu seu quelóide no tornozelo: foi mordido pelo cachorro pequinês da vizinha. Foi então que ele começou a perceber mudanças em seu corpo – que, na verdade, são próprias da puberdade. Ele acha que estava virando lobisomem por ter sido mordido pelo cachorro da vizinha.	Generalizamos as informações sobre as mudanças que o menino percebe em seu corpo (pelos, mau-cheiro do seu suor) a partir do trecho: “Foi então que ele começou a perceber mudanças em seu corpo”. Construímos os trechos: “que, na verdade, são próprias da puberdade” e “Ele acha que estava virando lobisomem por ter sido mordido pelo cachorro da vizinha”, apesar dessas informações não estarem explícitas no texto, elas podem ser inferidas.
A professora gostou da sua história, achando que era inventada. Até perguntou de onde ele tinha tirado tanta imaginação. Ele não quis responder, porque, na verdade, queria que todo mundo ficasse apavorado ao olhar a placa de “vende-se”, pendurada na casa da avó.	Omitimos que a professora riu da história do menino, pois ela elogiou a história, então, gostou dela. Generalizamos essa informação, usando apenas o trecho: “gostou da história”.

Fonte: Anotações do diário de campo (2023).

Para a **prática independente**, as(os) estudantes leram o quarto conto – *A explicação* – a fim de praticar a estratégia aprendida, e realizaram a síntese da história, preenchendo o *Gráfico organizador – Síntese* (Apêndice 11, p. 204). O conto inicia com o narrador-personagem afirmando que não costuma se meter em conversas que não lhe dizem respeito, mas quando as pessoas falam alto, ele se obriga a escutá-las. Naquela noite, ele estava com vontade de fazer xixi, mas não podia sair do quarto porque sua avó estava com visita e o tinha proibido de sair dali.

Ele estava completando o álbum de figurinhas da Copa para se distrair, mas estava com muito sono e com muita vontade de ir ao banheiro. Então, começou a ouvir a conversa da visita com sua avó. Era o Teco – um parente distante que chamava a avó de madrinha –, que sempre se metia em encrencas e estava pedindo ajuda à avó. Ele explicou que havia batido o furgãozinho da lavanderia, onde trabalhava, e o conserto sairia “os olhos da cara”. Ao ouvir essa expressão, o menino a interpretou de modo literal, imaginando que Teco precisaria tirar seu olho para pagar o conserto. Teco ainda disse que se o seguro do furgão fosse acionado, descontariam a franquia de seu salário e ele estava “morto” de tanto trabalhar. Então, o menino achou que Teco tinha virado um vampiro e pensou em buscar uma cabeça de alho na cozinha. Foi quando ouviu a avó dizendo que faria um chá porque estava “morta” de dor de cabeça, e chegou à conclusão de que ela também estava morta e tinha virado anjo. Escutou, ainda, o Teco dizendo que tinha “perdido a cabeça”. Sem coragem de sair do quarto, resolveu ir para debaixo das cobertas e ali mesmo soltou todo o xixi que podia; depois dormiu. Ficou com muita vergonha quando a avó abriu a porta do quarto. Ela não brigou, só o levou para o banheiro, lavou-o e o colocou para dormir na cama dela. Ele fingiu que estava dormindo de pé, mas conseguiu ver que o Teco estava lá, normal, como sempre. O menino desconfiou que a avó ajudou o Teco, porque o rapaz ficou um tempão dormindo no galpãozinho e todos os dias ele fazia algo para agradá-la. Um dia, os três fizeram um lanche juntos e a avó e o Teco perguntaram o que tinha acontecido na noite do xixi na cama. O narrador-personagem contou tudo do jeito que aconteceu, mas os dois não acreditaram nele. Então, a avó disse que seu neto era capaz de dar nó em pingo d’água.

Os resultados dessa etapa da oficina estão registrados no quadro a seguir. No mesmo quadro, nas sínteses produzidas pelas crianças, serão analisados aspectos de duas naturezas: se as partes do enredo (situação inicial, conflito, clímax e desfecho) foram contempladas e quais operações foram utilizadas para sintetizar o conto (omissão, generalização e construção).

QUADRO 26 - A EXPLICAÇÃO: SÍNTESE (PRÁTICA INDEPENDENTE)

Estudantes	Síntese	Análise
A. Totoro	O narrador-personagem estava com vontade de fazer xixi mas a avó tinha dito que não era para ele sair porque ia conversar com o Teco seu afilhado e era conversa de adulto. Então o menino fica com mais vontade de ir no banheiro e começa a escutar os problemas	Iniciou sua síntese pelo conflito da narrativa: o menino estava com vontade de fazer xixi, mas não podia sair do quarto porque sua avó estava conversando com Teco. Ao escrever “começa a escutar os problemas financeiros do Teco”, usou a omissão e

	financeiros do Teco e começa a imaginar coisas e delirar então depois começa a fazer xixi na cama e dorme com o quentinho. Quando a avó vai ver se ele está bem e percebe que ele faz xixi na cama e dá banho nele dormindo e põe na cama dela e dormiram lá.	a generalização, pois retirou os detalhes sobre a batida do furgãozinho e substituiu por uma informação mais abrangente. O mesmo aconteceu quando escreveu: “começa a imaginar coisas e delirar”. Não citou as frases ditas pelo Teco e pela avó (interpretadas literalmente pelo menino) e generalizou com uma informação mais global, inclusive inferindo que a imaginação do menino poderia ser decorrente de um delírio, já que estava com sono e muita vontade de fazer xixi. A. Totoro contemplou o clímax da narrativa, quando o menino faz xixi na cama, e o desfecho, quando a avó cuida do neto.
A. Yudi	O garoto estava no quarto porque sua avó e o Teco um parente distante estavam tendo uma conversa séria e o menino tinha que ficar no quarto e ele ficou apurado para ir ao banheiro e ele ouviu coisas da conversa e levou ao pé da letra e começou a imaginar as coisas e ele foi dormir e acabou mijando na cama e a avó dele deu um banho nele e colocou-o na cama dela e ele se sentiu constrangido.	Citou o conflito logo no início de sua síntese. A. Yudi utilizou as regras da omissão e da generalização, pois trocou os detalhes sobre os problemas de Teco pelo termo “uma conversa séria”, que é mais abrangente. Usou essas mesmas regras quando escreveu “ouviu coisas da conversa e levou ao pé da letra e começou a imaginar coisas”, sem citar as falas de Teco e da avó, que levaram o menino a ficar com medo de sair do quarto. A. Yudi finalizou sua síntese com o clímax e o desfecho. Para isso, novamente generalizou informações sobre o fato de o menino saber que era grande para fazer xixi na cama e de a vergonha aparecer em seu rosto quando a avó abriu a porta do quarto. A. Yudi escreveu: “ele se sentiu constrangido” para sintetizar esse trecho.
B. Sakura	Era de noite, o menino queria fazer xixi, tinha um álbum pra completar e queria dormir e não podia sair do quarto porque tinha visita. Ele ouviu a vó conversando com o Teco, ele tinha batido o carro da lavanderia e o conserto tinha custado o olho da cara e iam descontar o seguro no salário dele e ele já disse que estava morto de tanto trabalhar. O narrador pensou que o Teco agora ficou só com um olho e estava morto, conclusão: ele era um vampiro. O garoto descobriu que a avó era um anjo, por isso ele resolveu descer, mas descobriu que o Teco perdeu a cabeça. O menino não aguentou, fez xixi na cama, quando a avó foi limpá-lo ele viu o Teco normal.	B. Sakura iniciou sua síntese delimitando o conflito da narrativa, inclusive conseguiu acrescentar um detalhe que não aparece na maior parte das sínteses feitas pelos colegas: o fato de o menino estar completando um álbum de figurinhas. Este não é um fato essencial para o conflito, mas, no conto, há três parágrafos da primeira página tratando disso, além de, na sequência, o narrador comparar o Teco com uma figurinha repetida e a avó com uma figurinha rara. A questão do álbum permeia toda a história (como quando o menino diz que a preocupação em completar o álbum desvia sua atenção). Ao final do conto, o narrador ainda volta a isso, dizendo que o Teco lhe deu um pacote de figurinhas. A estudante explicou resumidamente sobre os problemas do Teco e deu exemplos das frases ditas por ele, que geraram medo no menino, pois entendia

		tudo de modo literal. Porém, o trecho “o garoto descobriu que a avó era um anjo” compromete a clareza dessa parte de sua síntese, pois não é possível compreender que essa “descoberta” decorre de mais uma frase interpretada de maneira literal. Contudo, B. Sakura citou o clímax e o desfecho .
B. Pan	Na casa dele tinha visita e a avó não deixou ele sair do quarto para ir no banheiro e que tinha também figurinha da Copa. E também que tinha figurinha que ninguém tinha e ele queria ir no banheiro para aliviar a vontade de fazer xixi e ele estava com sono e também estava com um bolo de figurinhas repetidas e que o Teco bateu o carro e pediu ajuda pra vó e pediu ajuda pra pagar e que o Teco tinha virado um vampiro. E que ele estava com vontade de fazer xixi e que a avó tinha morrido e que o Teco tinha perdido a cabeça e que o menino achou que ele pensou que a cabeça ia esperar ele no banheiro. E ele tomou uma decisão e fez xixi na cama e ele ficou com muita vergonha e foi dormir com a avó.	B. Pan conseguiu sintetizar o conflito da narrativa, citando que o menino não podia sair do quarto para ir ao banheiro, porque a avó estava com visita. É perceptível que o estudante considerou importante a questão do álbum da Copa e das figurinhas, pois repetiu essa informação três vezes. Apesar disso, citou outras partes importantes da narrativa, como os problemas do Teco e que ele pediu ajuda à avó. Embora tenha citado algumas expressões idiomáticas, não deixou claro que essas falas de Teco e da avó foram interpretadas literalmente pelo menino. Isso é plenamente compreensível, porque B. Pan encontrase em processo de inclusão. Apesar disso, selecionou assertivamente o clímax da narrativa, quando escreveu: “E ele tomou uma decisão e fez xixi na cama”, porque o trecho original dizia: “Tem momentos na vida que a gente precisa tomar uma decisão”.
D. Deku	O narrador estava no quarto dele, pois sua avó pediu para não sair do quarto que um visitante viria para lá. Ele estava querendo muito ir no banheiro, tentou falar sobre álbum de figurinha etc. O Teco (tio dele) começou a falar expressões, e o narrador começou a se assustar. Uma das coisas que Teco diz foi “já estou morto de tanto trabalhar” o narrador pensa que Teco virou vampiro, então ele tinha que salvar a avó. Quando ele ia para salvar ela, ela disse que estava morta de dor de cabeça, ele pensa que a avó é um anjo. Ele pensou não tenho escolha só isso para parar de pensar bobagem, vou dormir, fim. No final das contas, ele mijou nas calças.	D. Deku iniciou sua sumarização pelo conflito da narrativa, omitindo detalhes secundários. Conseguiu, assim como sua colega B. Sakura, citar rapidamente a questão sobre o álbum de figurinhas, escrevendo: “tentou falar sobre o álbum de figurinha”. O uso da expressão “tentou falar” demonstrou sua habilidade de utilizar a regra da generalização , pois o narrador-personagem fica um tempo dando detalhes sobre sua tentativa de completar o álbum, mas percebe que isso só serve para distraí-lo do sono e da vontade de fazer xixi. Ou seja, esse fato é curioso no conto, mas, para a síntese, uma citação breve seria suficiente ou até mesmo dispensável. Quando vai falar sobre as expressões usadas por Teco, D. Deku fez uso novamente da generalização , ao escrever: “começou a falar expressões, e o narrador começou a se assustar”, mas considerou importante exemplificar para garantir a clareza de sua síntese: “Uma das coisas que o Teco diz”. E depois, explicou resumidamente por que o menino acha que sua avó se tornou um anjo. Contemplou, ainda, o clímax do conto, embora não tenha citado o desfecho.

E. Ronaldo	O menino fala que não se mete em conversa mas quando as pessoas falam alto coisas interessantes ele vai ver. A vó diz que ele não pode sair do quarto e ele ainda por cima estava apurado para fazer xixi. O menino revela o Teco um parente distante e ele fazia alguns afazeres para a avó, e ele trabalhava na lavanderia. O menino não entendia o sarcasmo e achava que o Teco tinha perdido o olho. Ele achava que o Teco era algum tipo de monstro zumbi e avó uma bruxa etc. O menino não conseguiu segurar e fez muito xixi. A vó nunca mais falou com o Teco.	E. Ronaldo, diferentemente da maioria das outras crianças, mencionou a situação inicial do conto e, logo na sequência, abordou o conflito. Contudo, não deixou claro por que o menino não podia sair do quarto. Por isso, quando citou Teco, embora tenha omitido detalhes e generalizado informações, deixou de explicar que essa personagem estava conversando com a avó e o menino escutava tudo do seu quarto. E. Ronaldo, assim como a maioria das demais crianças, sintetizou os acontecimentos referentes ao uso das expressões idiomáticas ditas por Teco e pela avó; contudo, utilizou equivocadamente a palavra “sarcasmo” para dizer que o menino não entendia o sentido figurado das expressões. Ainda que tenha citado corretamente o clímax da narrativa, teve dificuldade para interpretar alguns trechos do conto, e isso se evidenciou quando escreveu que a avó é uma bruxa e que ela nunca mais falou com o Teco. No conto, o narrador-personagem, quando ouve “estou morta de dor de cabeça”, pensa que a avó está morta, e diz que bruxa ela não poderia ser, mas com certeza um anjo. E ao final do conto, o menino diz que Teco continuou frequentando a casa da avó, mas nunca mais escutou as conversas entre os dois.
G. Peter	O narrador-personagem explica que ele não é de se meter em conversa dos outros então o menino conta que em uma noite ele estava apurado para fazer xixi mas sua avó tinha o proibido de sair de seu quarto, pois havia visita. O narrador também fala que havia ganhado um álbum da copa. Então ele escuta uma voz que diz madrinha então o mesmo entende que é um tipo de parente distante chamado Teco. Então o menino fala de figurinhas novamente mencionando que o Teco é uma figurinha repetida e sua avó é uma das raras. O narrador continua contando que o Teco falou que pagou o olho da cara para pagar um conserto e que estava morto de trabalhar, então o menino pensa que Teco poderia ser um vampiro. Conversa vai e começa achar que sua avó é uma bruxa. Com medo apurado alucinado então se deita na cama e acaba se aliviando lá mesmo quando acorda envergonhado sua avó foi o limpar então ele conta a história do que tinha acontecido de que essa história foi contada sua avó comenta que se não	G. Peter, assim como E. Ronaldo, começou sua síntese pela situação inicial e explicou o conflito do conto. Citou rapidamente, omitindo detalhes e generalizando, a questão do álbum de figurinhas. Deixou claro quem é Teco e voltou a citar as figurinhas, porque considerou esse detalhe como uma informação importante. Mais adiante, sem citar o caso do furgãozinho, generalizou essa informação a partir do seguinte trecho: “o Teco falou que pagou o olho da cara para pagar um conserto”. Assim como E. Ronaldo, confundiu-se ao afirmar que o menino acha que sua avó é uma bruxa. G. Peter sintetizou o clímax, semelhante à A. Totoro, citando a palavra “alucinado”, demonstrando capacidade de generalizar informações, pois a vontade de fazer xixi e o sono, somadas às falas “esquisitas” de Teco e da avó justificam a sensação de alucinação ou delírio do protagonista. Ao final, apresentou o desfecho, embora fosse necessário deixar mais claro que o menino contou ao Teco e à avó tudo o

	cuidasse o garoto era capaz de dar nó em pingo d'água.	que passou num outro dia e não na mesma noite do "xixi na cama".
G. Eleonor	O menino disse que não é de se meter na conversa dos outros e que não gosta de ficar com o ouvido na porta mas ele diz que não tem culpa se as pessoas falam alto coisas que deixam-o atento. Em uma noite, já era bem tarde, ele já tinha sono, estava apurado para ir ao banheiro mas a avó proibiu-o de sair do quarto pois havia visita. Ele tinha acabado de ganhar o álbum da copa. Ele não gostava de futebol mas achava importante fazer o álbum, tirar figurinhas no bafo e disputar quem consegue completar os times primeiro. Ele estava fechando os olhos de tanto sono, mas ainda com vontade de ir ao banheiro para fazer xixi. A visita era Teco um parente distante que chamava a avó de madrinha, só que ele não era afilhado dela e às vezes a avó deixava ele dormir no galpãozinho do quintal. E aí que a confusão começou... O Teco disse que ele bateu o furgãozinho e disse que custou o olho da cara. O menino achou que o Teco teve que tirar o olho para pagar o conserto, ele também tentou imaginar o jeito que estava a cara do Teco mas a vontade de fazer xixi era grande e teve que parar de imaginar. Mas as coisas começam a piorar mais ainda ele achou que Teco tinha virado uma alma penada o sono e a vontade de ir ao banheiro era grande, o menino pensou que Teco tinha virado um vampiro. Ele começou a andar de um lado para o outro, ele teve a ideia de pegar uma cabeça de alho na cozinha. E para piorar a avó estava morta de dor de cabeça ele pensou que a avó tinha virado um anjo, ele se enfiou debaixo das cobertas porque debaixo da cama não dava por causa das aranhas marrons, a vontade de fazer xixi era muito grande, mas não conseguiu segurar e fez muito xixi na cama que dava para encher uma garrafa de refrigerante e em seguida ele dormiu. Por isso a história é verdadeira.	G. Eleonor conseguiu sintetizar o conto de modo diferente das outras crianças porque não abriu mão de alguns detalhes que considerou importantes. Ainda que algumas informações pareçam secundárias, de modo geral, elas não atrapalharam a sequência lógica dos acontecimentos e não a impediram de citar o conflito e o clímax da narrativa. Contudo, não mencionou o desfecho, ao final, o que poderia ter deixado seu resumo ainda melhor. O trecho: "E aí que a confusão começou..." mostrou sua compreensão acerca do desdobramento do conflito e a capacidade de construção de uma frase que resume e, ao mesmo tempo, antecipa as ações que serão descritas na sequência. Essa frase não está presente no texto, mas G. Eleonor a construiu de modo a englobar os acontecimentos narrados. O mesmo ocorre com o trecho: "Mas as coisas começam a piorar mais ainda", pois, numa sequência de fatos, G. Eleonor, percebeu que a complicação estava avançando até chegar ao clímax, quando o menino faz xixi na cama. O trecho: "Por isso a história é verdadeira" não esclarece o que realmente aconteceu no final do conto, mas retoma uma frase que o narrador-personagem repete nos quatro contos do livro e, possivelmente, relevante para G. Eleonor.
G. Zoro	O narrador conta que já estava tarde e ele estava apurado para fazer xixi, só que ele não podia sair do quarto por causa que tinha visita. E a avó tinha dito para ele que não era para se meter em conversa de adulto. O sono estava fechando os olhos dele e ele não podia ir ao banheiro aliviar a vontade de fazer xixi, aí o menino escuta o Teco pedindo ajuda a avó o Teco sempre se mete em encrenca aí o Teco	G. Zoro iniciou sua síntese pelo conflito do conto, explicando por que o narrador não podia sair do seu quarto, embora estivesse com muita vontade de ir ao banheiro. No segundo parágrafo, quando pretendeu dar sequência à narração dos fatos, acabou repetindo informações do primeiro parágrafo, mas citou Teco, ainda que não tenha explicado que ele era a visita que conversava com a avó. G. Zoro citou detalhes da história – como

	diz que bateu o furgãozinho a avó dizia que o Teco no volante era maluco aí o Teco causa um acidente e ele disse que o conserto custou o olho da cara e disse que estava morto de tanto trabalhar a conversa toda assustou ele e ele fez xixi na cama.	os comentários da avó sobre Teco se meter sempre em encrenca e ser maluco –, mas deixou de explicar com clareza por que o narrador se assustou com a conversa entre a avó e o Teco. No trecho “a conversa toda assustou ele”, G. Zoro utilizou a generalização e mencionou o clímax, ao escrever “e ele fez xixi na cama”. Não citou o desfecho.
I. Ariel	No início do conto o narrador personagem fala que não é de se meter na conversa dos outros porém ele também fala que não tem culpa se os outros falam alto coisas que o abrigam a ficar atento. Naquela noite, a avó do narrador personagem tinha recebido uma visita e proibiu o narrador de sair do quarto, ele estava apurado para ir ao banheiro. Logo o narrador escutou a visita falar que precisava de ajuda financeira por ter batido o furgãozinho da lavanderia onde trabalhava. A visita começou a usar termos que na imaginação do narrador faziam parecer que a visita estava morta, então o narrador achou que ele e sua avó eram monstros e assombrações, logo ele percebeu que aquilo era só distração para sua enorme vontade de ir ao banheiro. O narrador não se segurou e fez xixi na sua cama e adormeceu, depois sua avó a limpou e colocou-o para dormir em sua cama. O narrador acha que sua avó resolveu o problema da visita por ela (a visita ser bem gentil com sua avó).	I. Ariel citou a situação inicial da narrativa e, logo depois, abordou o conflito. Diferentemente de seus colegas, não citou o nome da personagem Teco, pois preferiu utilizar o termo “a visita”. Fez uso da generalização ao escrever: “precisava de ajuda financeira” e explicou a razão: “por ter batido o furgãozinho da lavanderia onde trabalhava”. Continuou a utilizar a generalização para substituir o conjunto de informações sobre as expressões usadas por Teco pelo seguinte trecho: “A visita começou a usar os termos que na imaginação do narrador faziam parecer”. Usou a mesma regra ao escrever: “então o narrador achou que ele e sua avó eram monstros e assombrações”, embora essa construção não esclareça que a avó teria se transformado em um anjo na imaginação do menino. O trecho: “logo ele percebeu que aquilo era só distração” mostra que I. Ariel interpretou que o narrador percebeu que sua imaginação o distraía, mas, na verdade, o que o distraía era o álbum de figurinhas. Mesmo assim, citou o clímax e o desfecho, sintetizando o trecho que narra a percepção do menino ao ver Teco, depois daquele dia, dormindo no galpãozinho e fazendo favores para a avó, ou seja, ela deve ter ajudado o “afilhado”.
J. Gojo	Uma noite, o garoto recebeu ordens de ficar no quarto, mas estava precisando ir ao banheiro. Ele ouviu a avó estava conversando com seu afilhado que estava com problemas. Ele começou a escutar a conversa, imaginar coisas, ficou assustado e fez xixi na cama. E depois explicou para sua avó.	J. Gojo foi a criança que fez a síntese mais breve. Já no início, quando citou o conflito, omitiu os detalhes sobre a razão de o menino precisar ficar no quarto e generalizou da seguinte forma: “recebeu ordens”. Fez o mesmo quando escreveu: “Ele ouviu a avó estava conversando com seu afilhado que estava com problemas”, sem dizer quais eram os problemas e deixando de lado o fato de Teco não ser exatamente afilhado da avó. Chegou ao clímax a partir da seguinte construção: “[...] começou a escutar a conversa, imaginar coisas, ficou assustado e fez xixi na cama”. Essas são exatamente as ações centrais do desenrolar da complicação e

		que levam ao clímax. Sendo assim, apesar de não ter mencionado as expressões que Teco disse e a imaginação fértil do menino, sintetizou de modo coerente o conflito e o clímax. A síntese do desfecho , porém, não condiz exatamente com o que ocorreu no conto, pois, o menino explica à avó e ao Teco, num outro dia, tudo o que aconteceu na “noite do xixi na cama”.
J. Britney	A avó do narrador-personagem falou que ele não podia sair do quarto enquanto a visita estava em casa. O narrador-personagem estava com vontade de ir no banheiro pois se ele fosse ia perder seu álbum de figurinhas. O narrador achou que o Teco teria que pagar o conserto com o “olho” da cara, o menino achou que o Teco era um pirata e também Teco estava morto de trabalhar. O narrador achou que Teco tinha virado alma penada. Depois de um tempo o narrador fez xixi na cama e acabou dormindo de alívio. A avó apareceu cuidou dele e depois tomaram um lanche e avó do narrador e o Teco conversaram sobre o acontecimento daquela noite, eles não acreditaram. E a avó do menino disse que se ela não cuidasse dele este era capaz de dar nó em pingo d’água.	J. Britney iniciou sua síntese pelo conflito , contando sobre a proibição de o menino sair do seu quarto, mas se confundiu quando escreveu que se o narrador fosse ao banheiro perderia seu álbum de figurinhas. A sua síntese refletiu esse equívoco de compreensão. Na sequência, deixou de explicar quem é Teco e a que se refere o conserto. Suas explicações sobre as expressões ditas por Teco ficaram mais claras, mesmo que não tenha destacado o fato de que a imaginação do menino o deixou assustado. J. Britney citou o clímax e o desfecho , utilizando a generalização , ao escrever: “A avó apareceu e cuidou dele”, pois fez uma construção , ao afirmar que a avó “cuidou”. Esse verbo não consta no texto original, mas abrange as ações realizadas pela avó. No desfecho, tratou da conversa entre as três personagens e citou um trecho que poucas crianças destacaram: o fato de que se a avó não cuidasse, o menino era capaz de dar nó em pingo d’água. Essa frase finaliza o conto e, de certo modo, o livro como um todo, porque retoma o título da obra e, assim como as expressões faladas por Teco, não é compreendida pelo menino.
K. Asta	O narrador-personagem estava apurado para fazer xixi mas não podia porque um parente distante estava de visita porque ele bateu o furgãozinho da lavanderia e disse que custou o olho da cara e o narrador pensou que o parente estava falando no sentido literal porque o sono e a vontade de fazer xixi estava fazendo ele ficar maluco e pensou que o parente virou um vampiro. E quando a vó disse que estava morta de dor de cabeça e o narrador levou isso ao sentido literal e pensou que ela virou um anjo e pensou que o parente perdeu a cabeça. Então ele dormiu e fez xixi na cama e a avó falou que era capaz de dar nó em pingo d’água depois de contar a história.	K. Asta sintetizou o conflito , já no início, mas não deixou claro que foi a avó quem proibiu o menino de sair do quarto. Quando citou o parente distante, deixou de explicar que ele estava com problemas financeiros em decorrência da batida do furgãozinho. Todavia, explicitou de um jeito único o modo como o menino entende as expressões ditas por Teco, usando o termo “literal”. Além disso, compreendeu que essa interpretação equivocada do protagonista e a sua imaginação fértil se devem ao fato de ele estar com muito sono e vontade de fazer xixi, por isso, usou o adjetivo “maluco” para caracterizar o menino, demonstrando capacidade de generalização . Na sequência, citou o clímax e sintetizou o

		desfecho como fez J. Britney, ao mencionar a frase que intitula a obra.
L. Eddie	O garoto começa contando que está colecionando o álbum da copa, também conta sobre Teco, um moço que trabalha em uma lavanderia e perdeu um olho. A avó do garoto chama Teco para um papo. Nesse conto, no começo, o garoto precisa ir ao banheiro. Mas sua avó não o deixa. A avó do garoto e o moço da lavanderia, Teco estabeleceram uma boa relação, pois ele diz que a avó dele sempre fazia de tudo para agradá-lo. Ele fala que em um jantar com sua avó e Teco eles lhe perguntaram sobre a noite da urina, rindo. Ele disse ter contado a história sem inventar nada, e disse que Teco e sua avó não acreditaram nele. Após isso, sua vó diz que ele era capaz de dar nó em pingo d'água.	L. Eddie iniciou sua síntese dando destaque para o detalhe sobre o álbum de figurinhas da Copa e sobre Teco. Equivocou-se ao afirmar que essa personagem perdeu um olho, e sua dificuldade de compreensão em relação ao uso das expressões idiomáticas ditas por Teco ficou evidente quando, na sequência da sua síntese, não tratou desse fato. Contudo, ao perceber que não havia mencionado o conflito, retomou-o, escrevendo: “Nesse conto, no começo, o garoto precisa ir ao banheiro. Mas sua avó não o deixa”. Pela sua síntese, não foi possível saber exatamente quem é Teco, e ele trocou uma informação: escreveu que a avó faz tudo para agradar a Teco, mas é o contrário. Depois, não citou o clímax e chegou diretamente ao desfecho, mencionando a conversa entre as três personagens – e, somente aqui, tratou da “noite da urina” – e mencionou a frase que coincide com o título da obra.
M. Carilly	O narrador conta que uma certa noite, ele estava proibido de sair do quarto e queria muito ir no banheiro, o menino não podia sair do quarto porque tinha visita e avó dele disse que era conversa de adulto. Ele tinha acabado de ganhar o álbum da Copa e tinha um álbum começado em um lado e um monte de figurinhas repetidas do outro, então o garoto começou a ouvir a conversa da avó com um parente distante chamado Teco, que estava com problemas financeiros e foi pedir ajuda da avó do menino, a qual ele chamava de madrinha. Então, ela perguntou o que havia acontecido, e ele respondeu que havia batido o furgãozinho da lavanderia que ele trabalha e o conserto tinha custado o olho da cara e ele já estava morto de tanto trabalhar, o menino então levou tudo ao pé da letra e achou que o Teco tinha morrido e virado um vampiro! Quando a avó disse que estava morta de dor de cabeça o menino ficou apavorado, pois a avó “tinha morrido também”, então ele chegou a conclusão que ela tinha virado um anjo e isso o animou. Só que ele estava com uma tremenda vontade de fazer xixi e não aguentava mais, o que o fez deitar na cama e usá-la de banheiro. Ele dormiu e quando sua avó abriu a porta, ele fingiu estar dormindo e ela o deu banho (durante o	M. Carilly iniciou sua síntese, explicando por que o menino não podia sair do quarto e, assim, apresentou o conflito do conto. Na sequência, tratou do álbum de figurinhas da Copa para fazer a ligação entre o momento em que o menino está no quarto, tentando se distrair, e quando começa a ouvir a conversa entre Teco e sua avó. Nesse trecho, utilizou a generalização com propriedade, pois conseguiu contar, brevemente, detalhes que dão sentido ao conto: “um parente distante chamado Teco, que estava com problemas financeiros e foi pedir ajuda da avó do menino, a qual ele chamava de madrinha”. Ou seja, explicou exatamente quem é Teco (um parente distante e não exatamente um afilhado) e o que ele fazia na casa da avó. Na sequência, deu alguns exemplos das expressões ditas por Teco e construiu um trecho que explica e resume a reação do menino diante daquela situação: “levou tudo ao pé da letra”. Citou, ainda, a fala da avó e usou aspas em: a avó “tinha morrido também”, o que denota sua capacidade de utilizar um recurso gráfico que leva a(o) leitora(leitor) a compreender que a avó não tinha morrido de fato, mas sem precisar explicar isso detalhadamente. M. Carilly, antes de mencionar o clímax, retomou o conflito: “Só que ele estava com uma tremenda vontade de fazer xixi

	banho, com os olhos entreabertos ele viu que o Teco e a avó estavam normais, não mortos) e o pôs para dormir na cama dela, porque a dele estava ensopada. Passou-se tempo e ele não sabe o que a vó combinou com o Teco, porque ele ficou um tempão dormindo na casa em que eles moravam e ele fazia todo dia algo para agradar a vó.	e não aguentava mais”. Utilizou uma construção diferente de seus colegas ao escrever: “o que o fez deitar na cama e usá-la de banheiro”, marcando o um jeito mais formal de escrever sua síntese. Depois, ao mencionar o desfecho , utilizou os parênteses para uma informação que explica que tudo não havia passado de um engano por parte do narrador-personagem. Ainda, citou a parte em que o menino desconfia que Teco foi ajudado pela avó.
N. Luffy	O menino achava que a casa da avó era mal-assombrada porque uma vez a avó falou para ele que não podia sair do quarto e ele pensava que se ele saísse algo monstruoso ia aparecer. O menino contou a professora e ela não acreditou porque o menino não queria que a casa da avó dele fosse vendida. E ele não podia sair do quarto porque ela estava numa conversa de adulto.	N. Luffy apresentou muita dificuldade para sintetizar o conto <i>A explicação</i> porque o confundiu com o conto <i>Vende-se</i> (lido e sintetizado durante a prática guiada). Não realizou leitura atenta do conto <i>A explicação</i> para sintetizá-lo, selecionando as partes mais importantes. Provavelmente confiou em sua vaga lembrança sobre os dois contos, lidos de modo compartilhado, no início das oficinas. Ainda que os contos tenham relação, pois tratam dos queloides do narrador e são ambientados na casa da avó, cada um deles é composto por partes distintas. Logo, N. Luffy, em sua síntese, apenas citou de modo incompleto o conflito : “ele não podia sair do quarto porque ela estava numa conversa de adulto”, pois não explicou que o menino estava com vontade de ir ao banheiro e as consequências desse fato.
P. Godzilla	Uma vez, o tio do protagonista foi visitar a casa da vó do protagonista, a vó disse para o garoto não sair do quarto, mas ele estava com vontade de fazer xixi. Ele também estava ouvindo a conversa, mas ele estava levando tudo a nível literal. Como morta de cansaço, depois ele estava explodindo de vontade de ir ao banheiro! Ele não aguentou e teve que fazer na cama, foi tão aliviante que ele dormiu.	P. Godzilla, assim como J. Gojo, foi breve em sua síntese. Iniciou pelo conflito , mas equivocou-se ao utilizar a expressão “tio”, pois Teco é um parente distante, que chama a avó de madrinha. Na sequência, fazendo uso da generalização e citando apenas uma das falas de Teco, escreveu que o menino estava levando “tudo a nível literal”. Citou o clímax , mas não abordou o desfecho da narrativa.
Y. Ace	O garoto estava apurado mas não podia sair do quarto pois havia visita e ela estava falando com o Teco um parente distante da vó e era conversa de adulto e o garoto estava ouvindo a conversa até que ele ouviu que o Teco perdeu o olho! Ele virou um vampiro ele ficou cada vez mais apurado ele tinha que fazer algo ele decidiu ir na cozinha e pegar alho e espantar o Teco e depois dar uma passada no banheiro até que a vó disse “eu estou morta de dor de cabeça” e virou uma bruxa, não, um anjo e agora ele podia ir no banheiro ele ia no banheiro até que o Teco disse que perdeu a	Y. Ace iniciou sua síntese abordando o conflito do conto. Na sequência, não explicou que o garoto interpreta as falas de Teco literalmente, embora sua compreensão acerca desse fato tenha ficado evidente na sequência das ações descritas rapidamente, como se estivessem acontecendo em <i>flashes</i> : “e virou uma bruxa, não, um anjo, e agora ele podia ir no banheiro”. Finalizou sua síntese com o clímax , utilizando a expressão “tirou água do joelho”, não citada no conto original, mas que mostra como aproveitou a ideia das expressões idiomáticas, presente no conto, para

	cabeça não estava mais seguro de ir no banheiro. Sabendo disso ele deitou e tirou água do joelho.	fazer sua síntese. Deixou de citar a o desfecho do conto.
--	---	---

Fonte: Cadernos de literatura das(os) estudantes (2023).

Em todas as sínteses apresentadas no Quadro 26 (p. 165), ficou evidente o uso recorrente das regras de omissão, generalização e construção, em maior ou menor grau. Além disso, as crianças foram capazes de pensar ativamente sobre as informações oferecidas pelo texto e selecionar adequadamente as partes que não poderiam ser deixadas de fora, ou seja, que são essenciais à narrativa. Portanto, o conceito de superestrutura dos textos narrativos, apresentada por Van Dijk (1978), evidenciou-se nas sínteses elaboradas, pois, de modo geral, elas apresentaram a complicação e a resolução (desfecho) em seus textos, sintetizando satisfatoriamente o evento do conto lido.

Entretanto, é pertinente destacar algumas dificuldades apresentadas na elaboração das sínteses que comprovam a relevância do trabalho contínuo com essa estratégia, pois certos trechos escritos pelas crianças demonstram, em linhas gerais, dois problemas que podem ser elencados: a pouca prática da escrita de sínteses (o que compromete a clareza na escrita) e as falhas de compreensão do texto lido. Esses dois problemas estão associados e o primeiro deles é mais evidente entre as crianças-leitoras. Em suas produções escritas, percebeu-se que os trechos pouco claros poderiam ter sido resolvidos se elas detalhassem brevemente o fato narrado ou elaborassem as frases mais detidamente.

A. Totoro, D. Deku, J. Gojo e P. Godzilla, por exemplo, escreveram que Teco era afilhado ou tio da avó, sendo que, na verdade, apesar de chamar a avó de madrinha, ele é apenas um *parente distante*, termo escolhido por seis crianças em suas sínteses. Por outro lado, B. Sakura, B. Pan, G. Zoro e J. Britney omitiram essa informação e apenas citaram o nome Teco, sem explicar quem é essa personagem, o que comprometeu a clareza de suas sínteses. A maior dificuldade na escrita das sínteses, no entanto, foi explicar com mais clareza que o menino, ao ouvir a conversa entre sua avó e Teco, interpretou as expressões idiomáticas literalmente. Para isso, citar algumas expressões – sem exceder nos detalhes – foi um recurso adequado, como fizeram B. Sakura, D. Deku, G. Eleonor, J. Britney, K. Asta e M. Carly.

Quanto às falhas de compreensão do texto, podemos citar E. Ronaldo, J. Britney, L. Eddie, N. Luffy, que acabaram por distorcer algumas informações do conto em suas sínteses. L. Eddie e N. Luffy de modo mais visível e geral, pois o primeiro

estudante entendeu que Teco realmente não tinha um olho e nem chegou a citar o uso das expressões idiomáticas durante a conversa, o que é fundamental para o desespero do menino e para chegar ao clímax do conto: o narrador fica com muito medo, não sai do quarto e faz xixi na cama. N. Luffy, por confundir dois contos e não realizar uma leitura atenta, deixou passar as partes principais da narrativa de *A explicação*. Em sua pesquisa de mestrado, Kusma (2020) também constatou que a estratégia da síntese exige uma leitura mais atenta. Os participantes que apresentaram mais dificuldades na escrita de sínteses, segundo a autora, possivelmente não retornaram aos textos para confirmar se as informações eram procedentes.

B. Pan, apesar de apresentar várias questões relacionadas à falta de coesão e de coerência em sua síntese, obteve avanços, pois durante todo o ano letivo, este foi o texto mais longo e desenvolvido que conseguiu escrever sozinho, demonstrando interesse pelas aulas de literatura, comprometimento durante as oficinas e compreensão geral da estratégia, já que conseguiu selecionar e citar o conflito e o clímax, elementos fundamentais para a síntese de uma narrativa.

Vagula (2016), ao trabalhar com crianças as estratégias da sumarização e da síntese de textos literários, também encontrou desafios, sobretudo no que se refere à seleção de aspectos relevantes da narrativa e à necessidade de incluir interpretação pessoal nas sínteses, com uso de inferências, por parte dos estudantes. A autora acredita que a principal causa dessas dificuldades seja o uso do texto literário para tal tarefa, pois, “[...] quando se fala de literatura aquilo que é essencial não se restringe a um único aspecto ou à estrutura textual como algo rígido” (Vagula, 2016, p. 211). Por isso, também acredito que trabalhar sumarização e síntese com textos literários é, no mínimo, delicado, pois corremos o risco da didatização da arte e da promoção de práticas que acabam por reduzir a estética e a beleza da literatura. Contudo, nas sínteses feitas pelas crianças (Quadro 26, p. 165), percebe-se que praticamente a totalidade conseguiu selecionar as principais ideias do conto, demonstrando compreensão global do texto. Acredito que o êxito dessa atividade se deva ao encaminhamento das oficinas, desde o início da pesquisa de campo; ao modo como as obras literárias foram fazendo parte naturalmente do cotidiano escolar; e, especialmente, aos momentos de leitura compartilhada: espaço seguro e livre para ler, *dizer*, falar, ser ouvida(o), conversar sobre os textos, sobre as emoções e as vivências pessoais. Sendo assim, a busca pela compreensão das obras estava

sempre em primeiro plano, superando qualquer tipo de atividade que pudesse se configurar como mecânica ou vazia de significados.

O quadro a seguir expõe uma visão geral do uso das estratégias da sumarização e da síntese pelas(os) estudantes nas duas oficinas, no qual S indica *sim* e P indica *parcialmente*.

QUADRO 27 - USO DAS ESTRATÉGIAS (SUMARIZAÇÃO E SÍNTESE) DURANTE AS OFICINAS

	Estudantes ⁴⁸	Sumarização				Síntese			
		Sum. ampla	Conflito	Clímax	Desf.	Situaç. inicial	Conflito	Clímax	Desf.
1	A. Totoro		P				S	S	S
2	A. Yudi		S	S			S	S	S
3	B. Sakura		S				S	S	S
4	B. Pan						S	S	
5	D. Deku			S	S		S	S	
6	E. Ronaldo			S		S	S	S	
7	G. Peter		S		S	S	S	S	S
8	G. Eleonor			S			S	S	
9	G. Zoro	S					S	S	
10	I. Ariel					S	S	S	S
11	J. Gojo		S	S			S	S	S
12	J. Britney		S	S			S	S	S
13	K. Asta	S					S	S	S
14	L. Eddie		S		S		S		S
15	M. Carlyly		S	S	S		S	S	S
16	N. Luffy				S		P		
17	P. Godzilla	S					S	S	
18	Y. Ace		P	S	S		S	S	

Fonte: A autora (2025).

O Quadro 27 indica que, ao sumarizar o conto *Bicicletas*, as crianças apresentaram maior dificuldade em contemplar de modo sucinto as partes básicas de uma narrativa, embora oito (de um total de dezesseis) tenham citado pelo menos duas das partes elencadas (conflito, clímax e desfecho). Todavia, quando tiveram a oportunidade de escrever uma síntese do conto *A explicação*, reunindo em um texto aquilo que haviam determinado como importante, avançaram notadamente, sendo que todas as(os) dezoito participantes citaram o conflito, apenas duas não mencionaram o clímax e dez indicaram o desfecho. A situação inicial do conto foi importante somente para três participantes porque, de fato, era bastante breve e dispensável para o entendimento global da narrativa.

Outro aspecto identificado nas sínteses realizadas foi o uso da linguagem própria de cada participante para a construção dos textos. Não foram detectadas

⁴⁸ B. Pan e I. Ariel faltaram aula no dia da realização desta atividade.

cópias de trechos do conto original, e isso mostra a compreensão das crianças de que resumir não significa agrupar partes de um texto, copiando os trechos mais importantes, e sim formar um todo coerente, tomando como base um texto conhecido, mas acrescentando os pensamentos e as ideias de quem sintetiza. Há, sem dúvida, um trabalho de reelaboração, que exige a ativação de conhecimentos prévios da(o) leitora(leitor) e a formulação de inferências. Por exemplo, A. Totoro, G. Zoro e M. Carilly, em suas sínteses, usam o termo “conversa de adulto”, uma inferência para o fato de a avó ter proibido o menino de sair do quarto porque tinha visita em casa. Esse termo não está presente dessa maneira no conto, mas ao unir seu conhecimento prévio às pistas textuais, G. Zoro inferiu: “E a avó tinha dito para ele que não era para se meter em conversa de adulto”. Em sua pesquisa de campo, Silva (2014) percebeu que, durante a realização da síntese, os participantes utilizaram a inferência para compreender a leitura.

O uso das palavras “delirar” e “alucinado” por A. Totoro e G. Peter, respectivamente, para caracterizar o menino, também é resultado de inferências realizadas por essas crianças, ao interpretarem que, diante da extrema vontade de ir ao banheiro e do excesso de sono, o narrador-personagem não poderia estar em seu estado normal, “vendo” vampiros e fantasmas. Esse dado ratifica a afirmação de Harvey e Goudvis (2017, p. 292, tradução minha): “Quando os leitores sintetizam, eles usam uma variedade de estratégias para construir e aprimorar a compreensão. Eles resumem as informações, ouvem sua voz interior e unem seus pensamentos para que a informação faça sentido e seja significativa para eles”.

Portanto, apesar dos desafios elencados, o trabalho com as estratégias da sumarização e da síntese foi bastante produtivo, porque as crianças se mostraram comprometidas com as atividades propostas durante as oficinas. A obra escolhida contribuiu para esse resultado, pois cativou-as pela sensibilidade e pelo humor. Cada vez que reliam os trechos para sumarizar ou sintetizar e observavam as ilustrações, descobriam detalhes não percebidos na primeira leitura e os compartilhavam com o grande grupo. Além disso, o vínculo afetivo estabelecido em sala de aula – sobretudo durante as aulas de literatura – permitiu que as atividades fossem realizadas com tranquilidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego ao final desta tese relembro cada momento vivido em sala de aula durante a realização da pesquisa de campo, na certeza de que as crianças-leitoras deram vida a este trabalho, pois participaram ativamente de todas as etapas, mostrando-se dispostas à leitura compartilhada, entusiasmadas com as personagens e curiosas em conhecer seus destinos. Seu envolvimento positivo aconteceu durante toda a aplicação da pesquisa de campo, com crescente interesse pelas aulas de literatura e motivação para ler os livros literários que lhes foram apresentados. Merece destaque também o seu comprometimento em realizar os registros acerca do que pensavam enquanto liam, pois isso gerou quantidade significativa de dados e grande complexidade em apresentá-los na tese.

O ensino explícito das estratégias de compreensão, por meio das oficinas de leitura, com instrução direta e uma sequência pré-estabelecida, favoreceu a recepção das obras na perspectiva do letramento literário, em um processo de apropriação da literatura na condição de construção literária de sentidos (Paulino; Cosson, 2009). Para além disso, propiciou momentos singulares de leitura compartilhada e espaço livre e acolhedor para falar, ouvir, sentir, partilhar ideias e emoções.

Desse modo, as oficinas proporcionaram a aprendizagem das estratégias de leitura – por meio da modelagem e da prática guiada e, posteriormente, pelo seu uso autônomo, verificado na prática independente –, pois as crianças utilizaram-nas de modo articulado, ainda que as estratégias tenham sido ensinadas uma a uma. Esse resultado foi comprovado por meio de vários indícios de autonomia leitora: transferência do que foi aprendido (na modelagem e na prática guiada) para outros contextos – em outros trechos das obras ou em obras diferentes –; questionamento de sua própria compreensão (quando as crianças faziam perguntas ao texto, reviam suas hipóteses e ajustavam sua compreensão); e realização de conexões entre os textos lidos e outras leituras ou experiências pessoais.

Assim, vale detalhar como se deu a aprendizagem de cada uma das estratégias e seu uso consciente e autônomo por parte das crianças-leitoras. O ensino do **conhecimento prévio** mostrou que essa estratégia não é simples e necessita de instrução explícita para que se torne uma ação metacognitiva da(o) leitora(leitor). Na prática guiada do conhecimento prévio, alguns estudantes, como G. Eleonor, L. Eddie e N. Luffy se limitaram à descrição da ilustração da capa, ao preencherem a coluna

“O que eu sei”, no gráfico organizador (Quadro 4, p. 73), demonstrando dificuldades, nesse momento inicial, de fazer relações com o título da obra (*A extraordinária jornada de Edward Tulane*) ou levantar hipóteses acerca da narrativa, uma vez que os elementos da capa combinados poderiam sugerir várias possibilidades para uma história de aventura. No entanto, essas mesmas crianças e todas as demais, no decorrer das oficinas, foram se sentindo mais seguras para fazer uso do conhecimento prévio, especialmente na realização das inferências.

Quanto à estratégia das **conexões**, observei que, ao responder à pergunta “Como essa conexão me ajuda a entender o texto”, situada na última coluna do gráfico (Quadro 5, p. 79), a maioria das crianças citou qual conexão foi feita e poucas tentaram explicar como a conexão a ajudou a entender o texto. Para uma futura oportunidade, poderei reelaborar o gráfico organizador, acrescentando uma coluna para que a criança registre não somente o tipo de conexão que fez, mas qual conexão foi realizada. E, durante a modelagem, dar exemplos mais claros de como a estratégia da conexão ajuda as(os) leitoras(leitores) a compreenderem melhor os textos, para que assim, preencham o gráfico organizador com mais segurança. No geral, as conexões se revelaram como uma estratégia eficaz para a obra *Histórias de Willy*, escolhida para a prática guiada, devido ao recurso da intertextualidade empregado pelo autor. Na prática independente, essa estratégia apareceu pouco, mas aquelas(aqueles) que a usaram se mostraram bastante conscientes de que estavam fazendo conexões importantes para seu engajamento com o texto, impulsionando-os a dar continuidade à leitura.

Na prática guiada, a estratégia da **visualização** também foi compreendida e utilizada pelas crianças-leitoras. De modo geral, elaboraram ilustrações coerentes com o trecho lido, demonstrando que ler é imaginar e a imaginação faz parte da compreensão. Além disso, suas ilustrações revelaram que o conhecimento prévio influencia a visualização e esta favorece o pensamento inferencial. O uso dessa estratégia poderia ter sido mais amplo durante a prática independente se eu tivesse oportunizado mais momentos para que as crianças desenhasssem. Entendo que isso demandaria mais tempo e a quantidade de dados seria muito maior. Ainda assim, alguns registros escritos acerca da leitura compartilhada de *A extraordinária jornada de Edward Tulane* foram identificados como visualização, provando que essa estratégia anda lado a lado com a inferência e não precisa ser registrada somente por meio de linguagem não verbal.

A estratégia das **perguntas ao texto** se mostrou muito produtiva durante a prática guiada, basicamente por duas razões. A primeira é que, quando as crianças são ensinadas a fazer perguntas, elas são impulsionadas a atingir camadas cada vez mais profundas do texto. Não fazemos boas perguntas sobre algo que já sabemos ou sobre o que não nos interessa. As perguntas elaboradas pelas crianças-leitoras foram instigantes porque elas estavam envolvidas com a leitura e procuravam saber sobre o perfil e as ações das personagens. Muitas delas, por serem complexas, não foram respondidas no texto, mas geraram discussões sobre temas profundos, como a velhice, a solidão e a morte. A segunda razão deve-se ao fato de que o livro ilustrado *Um dia na vida de Amos McGee* facilitou a aprendizagem da estratégia e seu uso, em virtude do modo como a narrativa é construída e do diálogo com as belíssimas ilustrações. As imagens completam o texto verbal e oferecem à(ao) leitora(leitor) um mundo de metáforas e não ditos, que geraram *perguntas gordas* (Souza, 2019), em busca de significados para o que liam. Afinal, como constata Harvey e Goudvis (2017), todo texto escrito gera questionamentos, mas há livros que geram questionamentos do início ao fim, como o escolhido para a prática guiada. Na prática independente, a estratégia das perguntas continuou a ser usada por algumas (alguns) estudantes, mas, aos poucos, foi dando lugar às inferências – estratégia mais produtiva dentre as cinco primeiras ensinadas nas oficinas.

Na prática guiada, ao preencherem o gráfico organizador das **inferências** (Quadros 11, p. 106; 12, p. 108; 13, p. 111; e 14, p. 113), algumas crianças apresentaram dificuldades para explicar qual era a pista observada no texto e o conhecimento prévio que, combinados, geravam a inferência. No entanto, conseguiam elaborar inferências, normalmente, prevendo ações das personagens e levantando hipóteses coerentes. Tanto que, durante a leitura compartilhada de *A extraordinária jornada de Edward Tulane*, na prática independente, as(os) estudantes não hesitaram em arriscar ou correr riscos, porque se sentiram seguras(os) para formular hipóteses e compartilhá-las com o grupo. Todas(os) ouviam com respeito as ideias das(os) colegas e opinavam se consideravam possível ou não a realização das previsões elaboradas. Além das previsões, os registros das crianças-leitoras foram recorrentes quanto a inferir sentimentos das personagens, usar pistas textuais para criar interpretações e trazer à tona grandes ideias. Raras vezes as inferências elaboradas foram incoerentes com as pistas textuais e contradisseram a relação causa e efeito da narrativa, gerando leituras não autorizadas (Marcuschi, 2008) pelo texto. Isso

atestou como essa estratégia foi usada conscientemente e como as crianças pensavam enquanto liam. Sendo assim, o uso expressivo da estratégia das inferências comprovou que **ler é inferir**, como afirma Marcuschi (2008), pois as crianças, em seu processo de pensar, numa ação colaborativa, combinaram seus conhecimentos prévios às pistas textuais, acessando as camadas intermediárias do texto e, por isso, foram capazes de compreender o que liam.

Quanto às estratégias da **sumarização** e da **síntese**, as(os) estudantes mostraram-se atentas(as) às ideias principais dos textos, contemplando, de modo geral, as partes essenciais da narrativa, sobretudo o conflito e o desfecho. Esse bom resultado se deve, principalmente, ao seu conhecimento acerca das características do texto lido, ou seja, de seus traços distintivos – nesse caso, de narrativas compostas por situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Assim, atendida essa condição, a maioria das(os) estudantes compreendeu os textos.

O uso de linguagem própria para escrever as sínteses foi outro ponto positivo da prática com essas estratégias, demonstrando que as crianças pensaram sobre os contos lidos, procurando a melhor forma de se expressar resumidamente – utilizando os mecanismos de omissão, generalização e construção, que foram ensinados na etapa da modelagem –, sem fazer cópias do texto original. E nesse processo de reelaboração das ideias do texto com linguagem própria, evidenciou-se também a formulação de inferências, verificadas nos registros das crianças-leitoras. Contudo, as oficinas de sumarização e síntese também foram importantes para identificar dificuldades de algumas crianças em compreender o conto lido. A prática constante de leitura compartilhada e de sumarização e síntese pode ser um caminho para que elas resolvam essas lacunas de compreensão.

O passo a passo das oficinas foi essencial para a aprendizagem das estratégias e, posteriormente, para seu uso consciente e autônomo nos momentos de leitura compartilhada. Tanto após a prática guiada como durante a prática independente, os momentos de prática colaborativa – quando as crianças partilhavam suas anotações com o grande grupo – foram fundamentais para o bom andamento das oficinas, pois as que escreviam e/ou falavam menos se beneficiavam com as que participavam mais. Algumas chegavam a anotar em seus cadernos as observações de suas(seus) colegas, concordando ou não com o que foi dito.

Na modelagem, eu falava; na prática guiada e na colaborativa, as crianças falavam e eu mediava; na prática independente, eu procurava falar o mínimo possível

para que minha interpretação não se sobrepusesse à delas, pois, a minha função de mediadora era apenas oferecer suporte e, segundo Cosson (2020a), não exigir delas uma reprodução de minha experiência de leitura das obras lidas. Sendo assim, as aulas de literatura se constituíram de muitas leituras, vários registros e muitas conversas sobre o que se lia, num ambiente tranquilo e acolhedor. Segundo Solé (1998), essa disposição em se envolver na tarefa diz respeito à *atitude emocional* com que o leitor enfrenta o texto, e foi notada também por Dias (2003), em sua pesquisa, quando aponta que a relação afetiva do sujeito leitor com a atividade de leitura contribui para o ensino das estratégias metacognitivas de leitura.

Esse ambiente afetivo, práticas de leituras compartilhadas e as oficinas de estratégias de compreensão leitora favoreceram a *formação de uma comunidade de leitoras(leitores)* em sala de aula, isto é, um processo em que as crianças foram, como afirma Cosson (2020a), apropriando-se da literatura: tornando interno a elas mesmas aquilo que era externo; tornando próprio o que era alheio e, por isso, constituindo-se como leitoras(leitores). A formação de comunidades de leitores, segundo Cosson (2020a), é um dos papéis a ser cumprido, pelos professores e pela escola, no paradigma do letramento literário. Ou, como declara Munita (2024, p. 163), “[...] um dos maiores prazeres que o leitor pode experimentar: a participação em uma comunidade que constrói significado em torno da leitura”. Também, como sugerem Colomer (2007) e Munita (2024), esta pesquisa possibilitou às(aos) estudantes a construção de um envolvimento subjetivo e afetivo com o universo literário e promoveu a visão do texto literário como um diálogo com o próprio mundo.

Contudo, como toda pesquisa, esta apresenta limitações, que podem ser superadas em estudos futuros. Apesar do cuidado com a qualidade literária das obras, foram escolhidas somente narrativas para a pesquisa de campo e, por isso, as estratégias de leitura foram aplicadas apenas a esse gênero. Textos poéticos também podem e devem ser objetos de leitura compartilhada e ensino e aprendizagem das estratégias de compreensão, como fez Silva (2020) em sua pesquisa de mestrado.

Por fim, esta pesquisa buscou contribuir para os estudos do letramento literário e do ensino e da aprendizagem de estratégias de compreensão leitora, ao garantir tempo e espaço para o ensino da literatura na escola, ao levar as(os) estudantes a compreenderem os textos, ao viabilizar o uso consciente e autônomo das estratégias de leitura e, conseqüentemente, auxiliar na formação leitora daquele grupo de crianças.

REFERÊNCIAS

ANTHONY BROWNE: A genialidade do autor-ilustrador e suas histórias. Blog da Companhia. 15 fev. 2016. Disponível em: <https://www.blogdacompanhia.com.br/conteudos/visualizar/Anthony-Browne-A-genialidade-do-autor-ilustrador-e-suas-historias>. Acesso em: 27 set. 2023.

AZEVEDO, R. Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil?** Com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 25-46.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: SOUZA, R. J. de. (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 38-47.

BAJARD, E. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BAJOUR, C. **Literatura, imaginación e silencio**: desafios actuales em mediación de lectura. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020.

BERNARDO, G. A qualidade da invenção. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil?** Com a palavra, o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 9-24.

BEZERRA, R. G. **Dando nó em pingo d'água**. Ilustração: Gabriela Szabo. São Paulo: Ed. do autor, 2022.

BIAZETTO, C. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 75-91.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1F1C3qrC0hICJ29B03hyEXT9ZHU6INMLI/view?pli=1>. Acesso em: 08 jan. 2025.

BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C.; DAY, J. D. Learning to learn: on training students to learn from texts. **Educacional Researcher**, 10, fev. 1981. p. 14-24. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X010002014>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BROWNE, A. **Histórias de Willy**. Tradução: Mauro Gaspar. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2017.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Tradução: Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, L. Leitura de um poema: o percurso do leitor. *In*: I CONGRESSO INTERNACIONAL DO GRUPO DE PESQUISA LEITURA E LITERATURA NA

ESCOLA: Juventude e Letramento Literário, 2011, Assis, SP. [Anais...], 19 a 21 de setembro de 2011 [Comunicação].

CAMARGO, L. **O Quadro Fantasma**. Conhecimento prévio, o que é isso? [20--].

CAMARGO, L. Para que serve um livro com ilustrações? *In*: JACOBY, S. (org.) **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 273-301.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In*: SANTOS, F. dos; NETO, J. C. M.; RÖSING, T. M. K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussão e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p.

CERRILLO, P. C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. **Libros, lectores y mediadores**. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla; La Mancha, 2002.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. 4. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020b.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 9 reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020a.

COSTA, A. B.; FONTANARI, A. M.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática: um guia atualizado. *In*: SAMPAIO, M. I. C.; SABADINI, A. A. Z. P.; KOLLER, S. H. (org.). **Produção científica**: um guia prático. São Paulo: USP, 2022. p. 130-165. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/23917/2/Como_escrever_um_artigo_de_revisao_sistematica_um_guia_atualizado.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

DAVIS, C. L.; SOUZA, R. J. de. Entendendo textos: estratégias para a sala de aula. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 27, n. 53, p. 31-37, nov. 2009. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/392>. Acesso em: 02 jan. 2025.

DIAS, R. G. **A promoção de estratégias metacognitivas no ensino da leitura**: uma investigação com crianças de 4ª série do ensino fundamental. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/84861/190257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 jul. 2024.

DICAMILLO, K. **A extraordinária jornada de Edward Tulane**. Ilustração: Bragam Ibatoulline. Tradução: Luzia Aparecida dos Santos. Revisão da tradução: Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

DUKE, N.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. *In*: FARSTRUP, A.; SAMUELS, J. (org.). **What research has to say about reading instruction**. 3. ed. Newark: International Reading Association, 2002. p. 205-242. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303174858_What_research_has_to_say_about_reading_instruction. Acesso em: 16 jul. 2024.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 7. ed. 8 imp. [Série Princípios]. São Paulo: Ática, 2006.

GIROTTI, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: SOUZA, R. J. de. *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOMES, A. A.; HERNANDES, E. D. K.; BARBOSA, G. A. da S. *et al.* A sumarização e a síntese no desenvolvimento da compreensão e da criticidade. *In*: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (orgs.) **Estratégias de leitura**: reflexões sobre o ato de ler no ensino superior. Tubarão: Copiart, 2017. p. 96-127.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work**: teaching comprehension for understanding and engagement, and building knowledge. 3. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2017.

HEARN, M. P. Rabbit Redux. **The New York Times**. 14 mai. 2006. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2006/05/14/books/review/14hearn.html?smid=url-share>. Acesso em: 14 fev. 2024.

HILÁRIO, M. O. **Sumarização e identificação de figuras na narrativa**: práticas para a produção de resumos escolares de narrativa. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Curso de Pós-Graduação, Seropédica, RJ. Disponível em: <https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/6104>. Acesso em 21 jan. 2025.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KUSMA, M. R. G. **O ensino de estratégias metacognitivas de leitura para o ensino fundamental**. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69904>. Acesso em: 10 jul. 2024.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996a.

LEFFA, V. J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 143-159, 1996b. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/fatores.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2024.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 138-150.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUNITA, F. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. Tradução: Dolores Prades. Lauro de Freitas: Solisluna Editora; São Paulo: Selo Emilia, 2024.

NASCIMENTO, R. R. do. **Lendo Isabel Minhós Martins para os pequenos**: as contribuições das estratégias de leitura para formação do leitor literário. 2020. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/14877>. Acesso em: 09 jul. 2024.

OAKHILL, J.; CAIN, K. ELBRO, C. **Compreensão de leitura**: teoria e prática. Tradução e adaptação: Adail Sobral. São Paulo: Hofrege CETEPP, 2017.

OLIVEIRA, I. de. Contrato de comunicação, projeto e qualidade em literatura infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 47-59.

O NON-VIOLENCE OU A ESCULTURA ATADA DO INJETOR, 30 mar. 2011. Manhattan, New York City. Disponível em: <https://pt.dreamstime.com/fotos-de-stock-n%C3%A3o-escultura-da-viol%C3%A2ncia-no-un-image33130223>. Acesso em: 03 nov. 2023.

OWOCKI, G. **Comprehension**: Strategic instruction for K–3 students. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PRESSLEY, M. Metacognition and self-regulated comprehension. *In*: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, J. (org.). **What research has to say about reading instruction**. 3. ed. Newark: International Reading Association, 2002. p. 291-309. Disponível em: http://www.literacylearning.net/uploads/3/7/8/8/37880553/pressley_metacognition_and_self_regulated_comprehension.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

QUEIRÓS, B. C. de. Leitura, um diálogo subjetivo. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 167-174.

QUEIRÓS, B. C. de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2012.

QUIROGA, L.; Puchmüller, A. **Resignificación de recursos narrativos en la obra de Anthony Browne**. 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/download/59169682/RESIGNIFICACION_DE_RECURSOS_NARRATIVOS_EN_LA_OBRA_DE_ANTHONY_BROWNE20190508-80841-7qtmom.pdf. Acesso em: 27 set. 2023.

RAMIREZ-ÁVILA, M. R.; BARREIRO, J. P. The effect of summarizing narrative texts to improve reading comprehension. **Journal of Foreign Language Teaching and Learning**, v. 6, n. 2, July 2021, p. 2527-7650. Disponível em: <https://journal.ummy.ac.id/index.php/FTL/article/view/11707/pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

RODRIGUES, S. de F. P. Estratégias de leitura: estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 111-130, nov./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mbmZ7n7WcCVRVR5kW3vJ6Xx/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SEVERO, M. F. **Estratégias de leitura**: conhecimento acionado nas interações discursivas, produzidas por crianças e professora-pesquisadora durante a leitura compartilhada. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/2267/2/2019MaiaraFoliSevero.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.

SILVA, J. R. M. da. **O ensino das estratégias de compreensão leitora**: uma proposta com livros de literatura infantil. 2014. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/40b956ca-d458-4fdd-86fd-466a1c904038/content>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SILVA, R. S. da. **Estratégias de leitura e recepção da obra de Cecília Meireles**: contribuições metodológicas para o ensino de poesia. 2020. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/37ee2baf-1d5c-477f-a7cb-84f95b2ebc1b>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SISTO, C. A pretexto de se escrever, publicar e ler bons textos. *In*: OLIVEIRA, I. (org.). **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?** Com a palavra, o escritor. São Paulo: DCL, 2005. p. 119-134.

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

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

SOUZA, R. J. de.; BARBOSA, G. A. da S.; HERNANDES, E. D. K. Estratégias de leitura aplicadas ao conto: uma proposta para a sala de aula. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 1, p. 62-73, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333888306_Estrategias_de_Leitura_aplicadas_ao_conto_uma_proposta_para_a_sala_de_aula. Acesso em: jan. 2025.

SOUZA, R. J. de; HERNANDES, E. D. K. Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para a compreensão. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, e20160091, 2019, p. 1-26. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/TXLkW5pbyDvb4XxBnKXdSMR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SOUZA, R. J. de. **Ler e ensinar: estratégias de leitura**. Tubarão: Copiart, 2019.

SOUZA, S. F. de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/83103d2a-8269-4229-8a17-ccc4450c3e50/content>. Acesso em: 09 jul. 2024.

SOUZA, S. P. de. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b21bc4ed-c46f-4f66-9d90-348fed81f3c5/content>. Acesso em: 10 jul. 2024.

STEAD, P. C. **Um dia na vida de Amos McGee**. Ilustração: Erin E. Stead. Tradução: Hugo Langone. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, R. F. de; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/>. Acesso em: 08 jul. 2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGULA, V. K. B. **Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos**. 2016. 391 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b4465423-9a21-4c02-a266-8c76ee60b0e8/content>. Acesso em: 12 jul. 2024.

VAN DIJK, T. A. **La ciencia del texto**. México: Editorial Paidós, 1978.

VAN DIJK, T. A. Narrative macro-structureslogical and cognitive foundations. **A Journal for Descriptive Poetics and Theory of Literature**, v. 1, North-Holland Publishing Company, 1976, p. 547-568. Disponível em: <https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/07/Teun-A.-van-Dijk-1976-Narrative-macrostructures.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2025.

VASCONCELOS, F. C. de.; LIMA, M. B. da S. “Pouco a pouco, o vazio foi diminuindo...”: Literatura infantil, temas fraturantes e ampliação das experiências do leitor criança. **Revista de Letras Juçara**, v. 8, n. 1, p. 35-55, 2024. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/3379>. Acesso em: 2 jan. 2025.

ZIMMERMAN, S.; HUTCHINS, C. **7 Keys to Comprehension**: how to help your kids read it and get it! New York: Three Rivers Press, 2003.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Letramento literário: estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental

Pesquisadoras responsáveis: Professora Doutora Elisa Maria Dalla-Bona e doutoranda Luciana Carolina Santos Zatera

Local da Pesquisa: Colégio XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Endereço: IXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX – Curitiba - PR

Seu/sua filho/a está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa assegurar os direitos dele/dela como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras. Você é livre para decidir se **seu/sua filho/a** pode participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “Letramento literário: estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental” tem como objetivo: compreender como as estratégias de compreensão leitora e os círculos de leitura literária em sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental, podem contribuir para o letramento literário dos estudantes. Esta pesquisa será desenvolvida pela professora de Língua Portuguesa de seu/sua filho/a, que também é a pesquisadora responsável.

Participando do estudo, **seu/sua filho/a** está sendo convidado/a a: responder a um questionário sobre gostos e preferências literárias; participar de momentos de leitura literária compartilhada, ler e interpretar textos literários, interagir com a turma e com a pesquisadora a respeito dos textos lidos; participar de oficinas sobre estratégias de compreensão leitora e registrar suas ideias acerca dos textos. Todas essas atividades contarão com a orientação da pesquisadora. O questionário levará cerca de 20 minutos para ser respondido. Alguns momentos específicos de leitura compartilhada serão gravados em formato de áudio. As gravações de **seu/sua filho/a** serão usadas apenas pelas pesquisadoras para transcrição, análise e interpretação de dados. As gravações em áudio não serão, em nenhuma hipótese, utilizadas para outros fins. As gravações serão guardadas em drive próprio das pesquisadoras por cinco anos e, depois, descartadas. Os registros escritos feitos pelos estudantes e/ou suas falas transcritas, sem a identificação de nome, poderão ser publicados em artigos/livros/eventos acadêmicos e educacionais.

A duração aproximada da pesquisa será de oito meses, distribuídas em duas aulas semanais, acontecendo dentro do horário das aulas de Língua Portuguesa. O tema abordado (letramento literário) está previsto no Currículo do Colégio XXXXX, portanto esta pesquisa está em consonância com as aulas de Língua Portuguesa.

O/a estudante que não quiser participar, ou que a família não autorizar, fará normalmente as aulas. Os dados desse(a) estudante e suas atividades não constarão na pesquisa. Não haverá prejuízos por não participar.

Desconfortos e riscos: toda pesquisa envolve riscos, porém eles são mínimos no caso desta pesquisa, porque ela acontecerá durante as aulas, no ambiente escolar, seguindo uma metodologia prevista pela escola. Há o risco eventual de um participante sentir-se constrangido ou incomodado por reflexões feitas pelos outros participantes ou pela pesquisadora sobre os textos literários lidos. Estará dado o

direito a este participante de manifestar-se oralmente ou por escrito sobre como se sente e poderá deixar de participar se assim o desejar. Qualquer comentário oral ou escrito dos participantes para ser exposto aos demais participantes, durante a pesquisa-ação, deverá ser autorizado verbalmente por seu autor.

Na formulação do questionário haverá o cuidado por parte da pesquisadora em não emitir julgamentos que possam causar constrangimento ou qualquer outro mal-estar. Além disso, haverá o combinado prévio com os participantes de que os nomes deles e o do colégio não serão identificados na publicação dos resultados. Os participantes serão motivados a respeitar as ideias alheias, tanto as expressas oralmente quanto por escrito. Se a pesquisa oferecer dano ou prejuízo ao bom andamento escolar, ela será suspensa a qualquer momento. Esta pesquisa já foi aprovada pela direção da escola.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que a identidade dele/a será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o nome dele/dela não será citado. Espera-se que essa pesquisa proporcione aos estudantes avanços em relação ao seu processo de letramento literário, ampliando a sua competência literária.

Ressarcimento e Indenização: não haverá despesas ao participante, nem ressarcimento pela participação. Eventuais gastos do participante para com a pesquisa serão ressarcidos integralmente. Você terá a garantia de direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

Elisa Maria Dalla-Bona - e-mail: elisabona2@gmail.com

Luciana Carolina Santos Zatera - e-mail: luciana.zatera@yahoo.com.br

Endereço profissional: XXXXXXXXXXXXXXXX, Curitiba – PR

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua filho/a] e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41) 3360-5094, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que está trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pela pesquisadora e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra via será guardada pela pesquisadora na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE n. 64982722.8.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.799.546, emitido em 07/12/2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que autorizo a participação do meu/minha filho (a).

Nome do/a participante da pesquisa:

Nome e assinatura do/a pai/mãe ou responsável

_____ Data: __/__/__.

_____ Data: 01/02/2023.

Pesquisadora responsável: Luciana Carolina Santos Zatera

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Letramento literário: estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental

Pesquisadora Responsável: Luciana Carolina Santos Zatera

Local da Pesquisa: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Endereço: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, Curitiba – PR.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Letramento literário: estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental”. Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participe. Queremos compreender como as estratégias de compreensão leitora em sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental, podem contribuir para o letramento literário dos estudantes. A pesquisa será feita em sala de aula, no Colégio XXXXXXXX, onde você responderá a um questionário sobre gostos e preferências literárias; participará de momentos de leitura literária compartilhada, lerá e interpretará textos literários, interagirá com a turma e com a professora-pesquisadora a respeito dos textos lidos; participará de oficinas sobre estratégias de compreensão leitora e registrará suas ideias acerca dos textos. Alguns momentos específicos de leitura compartilhada serão gravados em áudio. Todas essas atividades contarão com a orientação da professora-pesquisadora. Ao participar da pesquisa, há o risco eventual de você sentir-se constrangido ou incomodado por reflexões feitas pelos outros participantes ou pela pesquisadora sobre os textos literários lidos. Estará dado o direito a você de manifestar-se oralmente ou por escrito sobre como se sente e você poderá deixar de participar se assim desejar. Qualquer comentário oral ou escrito seu para ser exposto aos demais participantes, durante a pesquisa-ação, deverá ser autorizado verbalmente por você.

Caso alguma situação dessas aconteça, você pode nos procurar pelo telefone XXXXXXXX (falar com Luciana Carolina Santos Zatera). Também pode conversar diretamente com a professora-pesquisadora ou escrever um bilhete a ela relatando suas dificuldades e dúvidas. Mas há coisas boas que podem acontecer como: ler histórias interessantes, compartilhar suas ideias e fazer seus registros acerca das leituras. A pesquisa será feita na sua própria escola, durante as aulas de Língua Portuguesa. Se você não quiser participar da pesquisa, fará as atividades propostas porque elas fazem parte do currículo de Língua Portuguesa, mas suas atividades não constarão da pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Mesmo que você participe da pesquisa, não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, apresentaremos às famílias os resultados. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. O telefone de contato da pesquisadora está na parte de cima deste texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa “Letramento literário: estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental”, que tem o objetivo de compreender como as estratégias de compreensão leitora em sala de aula, nos anos iniciais do ensino fundamental, podem contribuir para o letramento literário dos estudantes. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que ninguém fique zangado. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus

responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 3 – QUESTIONÁRIO

Gostaria de responder a algumas questões sobre leitura literária para que a professora possa conhecer seus gostos e suas preferências?

- 1- Você costuma emprestar livros semanalmente na biblioteca do colégio?
☐ SIM
☐ NÃO
- 2- Dos livros da biblioteca, quais você mais gostou de ler? Cite os títulos ou nomes dos autores que lembrar. Se não lembrar, pode contar resumidamente sobre o (s) livro (s) de que mais gostou.
- 3- Além da biblioteca do colégio, você costuma emprestar ou comprar livros em outro local? Onde? Com que frequência?
- 4- Em casa, você costuma ler?
☐ SIM ☐ NÃO
Se sim:
 - a) Com que frequência?
 - b) Sozinho ou com alguém? Com quem?
 - c) Em que local da casa e em que horário?
- 5- Há algum livro de que você tenha gostado muito, mas que não foi emprestado da biblioteca do colégio? Qual? Onde você o emprestou/comprou?
- 6- Se você respondeu sim à pergunta anterior: por que você gostou desse livro?
- 7- Dos livros lidos com a professora em sala, durante o 4º ano, de qual (quais) você mais gostou e por quê? Caso não tenha gostado de nenhum, justifique.
☐ O diário de um gato assassino (Anne Fine)
☐ Era mais uma vez outra vez (Glaucia Lewicki)
☐ Diário de Pilar na Amazônia (Flávia Lins e Silva e Joana Penna)
- 8- Você gostaria de ter lido algum outro livro em sala, junto com as professoras e colegas? Qual? Por quê?
- 9- Vamos descobrir quais são seus gêneros literários preferidos? Numere de 1 a 13 pela preferência, sendo 1 o gênero de que mais gosta e 13 o de que menos gosta.

	Contos populares		Contos de mistério		Lendas
	Contos de fada		Ficção científica		Poemas
	Contos de assombração		Diários		Texto de teatro
	Contos de aventura		Cartas ficcionais		Histórias de humor
	Fábulas				Histórias de magia
	Outro:				

Muito obrigada pela sua participação!

APÊNDICE 4 – GRÁFICO ORGANIZADOR – CONHECIMENTO PRÉVIO

Observe a capa do livro “A extraordinária jornada de Edward Tulane” e preencha o gráfico organizador a seguir.

O que eu sei sobre?	O que eu quero saber?

APÊNDICE 5 – GRÁFICO ORGANIZADOR – CONEXÕES

A partir da leitura das p. 10-11 do livro “As histórias de Willy”, preencha o gráfico organizador a seguir.

O texto diz	Isso me lembra...	Como essa conexão me ajuda a entender o texto
	☐ outro texto (T-T) ☐ minhas experiências (T-L) ☐ eventos do mundo (T-M)	

APÊNDICE 6 – GRÁFICO ORGANIZADOR – VISUALIZAÇÃO

A partir da leitura da p. 14 do livro “As histórias de Willy”, preencha o gráfico organizador a seguir.

Eu li e ouvi...

Eu visualizei...

APÊNDICE 8 – GRÁFICO ORGANIZADOR – PERGUNTAS AO TEXTO

A partir da leitura do livro “Um dia na vida de Amos McGee”, preencha o gráfico organizador a seguir.

Minhas perguntas

APÊNDICE 9 – GRÁFICO ORGANIZADOR – INFERÊNCIAS

A partir da leitura do livro “Um dia na vida de Amos McGee”, preencha o gráfico organizador a seguir.

Pistas do texto	O que eu já sei
Minhas inferências	

APÊNDICE 10 – GRÁFICO ORGANIZADOR – SUMARIZAÇÃO

A partir da leitura do conto “Bicicletas”, do livro “Dando nó em pingo d’água”, preencha o gráfico organizador a seguir.

Situação inicial	
Conflito	
Clímax	
Desfecho	
Ideia principal/sumarização do conto	

APÊNDICE 11 – GRÁFICO ORGANIZADOR – SÍNTESE

Faça uma síntese do conto “A explicação”, do livro “Dando nó em pingo d’água”.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.