

Ensinar e compreender livros de literatura juvenil no Ensino fundamental II através das lentes do sistema narrativa-personagens¹

Resumo

Embora o nível sociocultural dos alunos possa contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades de leitura, estas dependem, principalmente, das práticas escolares de letramento. Reduzir as desigualdades sociais, garantindo o direito à leitura e à escrita e proporcionando o prazer de ler para todos os alunos, em conformidade com as exigências do programa escolar, constitui, portanto, um objetivo essencial para qualquer docente. Alunos de 9 a 12 anos de idade que frequentam o Ensino fundamental 2 em escolas públicas de Genebra (Suíça) são capazes de decodificar textos sem grandes dificuldades, mas nem sempre os compreendem inteiramente. Buscando abordagens eficazes e motivantes para esse nível da escolaridade, elaboramos um dispositivo didático de compreensão em leitura de um livro de literatura juvenil, experimentado em sala de aula com uma turma de 7º ano (10-11 anos). Esse dispositivo foi baseado numa pesquisa de engenharia didática em colaboração (PEDCo), envolvendo docentes e pesquisadoras interessados no ensino do francês como língua de escolarização. O objetivo do presente artigo é oferecer um breve panorama do dispositivo didático elaborado, apresentando, mais detalhadamente, as modalidades de realização de uma de suas principais atividades. Também serão dados alguns exemplos a fim de ilustrar as possíveis aprendizagens realizadas pelos alunos graças a esta atividade. Terminamos com alguns comentários conclusivos com relação ao ensino e à aprendizagem da compreensão em leitura no âmbito do espaço de interlocução criado entre as diferentes esferas sociais implicadas, a escolar, a de formação docente e a da pesquisa acadêmica.

Palavras-chave: compreensão em leitura; literatura juvenil; sistema narrativa-personagens; engenharia didática em colaboração; formação docente.

Para citar este artigo:

DI IORIO, Sandrine; CORDEIRO, Glaís Sales. Ensinar e compreender livros de literatura juvenil no Ensino fundamental II através das lentes do sistema narrativa-personagens. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 140-166, maio/ago. 2025. Título original: Apprendre à comprendre un roman à l'aune du système récit-personnages.

DOI: 10.5965/1984723826612025140

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723826612025140>

Sandrine Di Iorio

Universidade de Genebra – Genebra
– Suíça
sandrine.dilorio@edu.ge.ch

Glaís Sales Cordeiro

Universidade de Genebra – Genebra
– Suíça
glais.cordeiro@unige.ch

¹ Este artigo foi traduzido e adaptado a partir de sua publicação na plataforma Forumlecture.

Di Iorio, S. & Cordeiro, G. S. (2022). Apprendre à comprendre un roman à l'aune du système récit-personnages. Forumlecture 1/2022. Acesso: https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/759/2022_1_fr_di_iorio_sales_cordeiro.pdf

Teaching and understanding youth literature books in primary education through the lenses of the narrative-characters system

Abstract

Although students' socio-cultural background can contribute to the development of their reading skills, these depend mainly on literacy practices at school. Reducing social inequalities, guaranteeing the right to read and write, and providing the pleasure of reading for all students, in accordance with the school curriculum, is therefore an essential goal for any teacher. Students aged 9 to 12 attending primary school in Geneva (Switzerland) are able to decode texts without great difficulty, but they do not always understand them fully. Seeking effective and motivating approaches for this level of education, we developed a didactic device for reading comprehension of a juvenile literature book, tried out in the classroom with a 7th grade class (10-11 years old). This device was based on a Collaborative Didactic Engineering Research (CoDEA), involving teachers and researchers interested in French as a language of schooling teaching. The aim of this article is to provide a brief overview of the didactic device, through one of its main activities. Some examples will also illustrate the possible learning outcomes for students thanks to this activity. We conclude with some comments regarding the teaching and learning of reading comprehension in the scope of the interlocutive space created between the different social spheres involved: school, teacher training and academic research.

Keywords: reading comprehension; juvenile literature; narrative-characters system; Collaborative Didactic Engineering Research; teachers' training.

Enseñanza y comprensión de libros de literatura juvenil en la escuela primaria a través del sistema narrativo-personaje

Resumen

Si bien el contexto sociocultural de los estudiantes puede contribuir al desarrollo de sus habilidades lectoras, estas dependen principalmente de las prácticas de alfabetización escolar. Reducir las desigualdades sociales, garantizar el derecho a la lectura y la escritura, y brindar el placer de la lectura a todos los estudiantes, de acuerdo con los requisitos del currículo escolar, es, por lo tanto, un objetivo esencial para cualquier docente. Los estudiantes de 9 a 12 años que asisten a escuelas primarias públicas en Ginebra, Suiza, pueden decodificar textos sin mayor dificultad, pero no siempre los comprenden completamente. Buscando enfoques efectivos y motivadores para este nivel educativo, desarrollamos un dispositivo didáctico para la comprensión lectora basado en un libro de literatura juvenil, el cual probamos en un aula con una clase de 7.º grado (edades 10-11). Este dispositivo se basó en la investigación de ingeniería didáctica colaborativa (PEDCo) que involucró a docentes e investigadores interesados en la enseñanza del francés como lengua de instrucción. El objetivo de este artículo es brindar una breve descripción general del dispositivo didáctico desarrollado, presentando con más detalle los métodos de implementación para una de sus principales actividades. También proporcionaremos algunos ejemplos para ilustrar las potenciales experiencias de aprendizaje que los estudiantes pueden lograr a través de esta actividad. Concluimos con algunos comentarios concluyentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora en el contexto del diálogo creado entre las diferentes esferas sociales involucradas: escuelas, formación docente e investigación académica.

Palabras clave: comprensión lectora; literatura juvenil; sistema narrativo-personaje; ingeniería didáctica colaborativa; formación docente.

Introdução

Ler histórias sempre fez parte do nosso dia a dia. No entanto, essa familiaridade com os textos varia muito de acordo com os indivíduos e seu nível sociocultural, influenciando também seu grau de letramento². No entanto, como mostra Bianco (2016, p. 191) através da análise dos resultados de uma pesquisa da DDEP, “as dificuldades relacionadas à origem social podem ser atenuadas por um ensino adaptado e baseado em conhecimentos científicos relativos à leitura e à sua aprendizagem.”

Assim, reduzir as desigualdades sociais, proporcionando o gosto e o prazer de ler para todos os alunos e em conformidade com as exigências do programa escolar constitui um objetivo essencial para qualquer docente. No que diz respeito ao Ensino fundamental II, isso significa desenvolver as capacidades de leitura dos alunos para além da decodificação das palavras que compõem um texto, levando-os a compreender, tanto elementos explícitos quanto aqueles que requerem a elaboração de hipóteses e inferências. A escolha dos suportes didáticos, das atividades a serem realizadas e a mediação docente nessas atividades constituem, portanto, um elemento determinante para um ensino de qualidade.

Buscando abordagens eficazes e motivadoras para esse nível da escolaridade, uma de nós decidiu elaborar e realizar uma sequência de atividades visando à compreensão em leitura de um livro de literatura juvenil com uma turma do 7º ano do ensino fundamental II (alunos de 10 a 11 anos). A sequência baseia-se numa ferramenta conceitual, o “sistema narrativa-personagens”, e numa ferramenta didática, o “circuito mínimo de atividades”, ambas desenvolvidas pelo coletivo de professoras e pesquisadoras da *Rede Casa dos Pequeninos*³ em Genebra (Suíça) durante um projeto de Pesquisa de Engenharia Didática em Colaboração (PEDCo).

O artigo organiza-se em quatro partes. Primeiramente, discorreremos sobre as capacidades de linguagem necessárias à compreensão em leitura e o papel das atividades

² O grau de letramento diz respeito à capacidade de compreender e utilizar a informação escrita nos diferentes gêneros de textos propostos, com vistas a aumentar as competências para adquirir novos conhecimentos, resolver problemas e formar o sentido crítico (Granger; Dubé, 2014).

³ Trata-se de um dos projetos do *Réseau Maison des petits*, implicando uma colaboração entre professoras do Ensino fundamental 1 (alunos de 4 a 8 anos) da rede pública e pesquisadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

escolares orais que implicam uma reflexão sobre o texto, mais especificamente, no contexto da atividade de compreensão de textos narrativos no ensino fundamental II. Em seguida, apresentamos o referencial conceitual e didático da PEDCo realizada no âmbito do projeto da *Rede Casa dos Pequeninos*. Continuamos, expondo, brevemente, a sequência de atividades experimentada em sala de aula, comentando as modalidades de realização de uma de suas principais atividades e dando alguns exemplos das possíveis aprendizagens que ocasionou. Com base na experiência efetuada, terminamos com algumas considerações sobre o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura, assim como suas implicações no contexto escolar, de formação docente e da pesquisa acadêmica.

Compreensão de textos narrativos e atividade reflexiva em sala de aula

Todo docente sabe que ler e compreender não são, necessariamente, ações idênticas, mas sim reciprocamente interligadas. Compreender um texto e, particularmente, um texto narrativo escrito não é, portanto, uma tarefa simples para alunos do ensino fundamental II, mesmo que estes não encontrem grandes dificuldades em decodificar as palavras que o compõem. Atividades escolares que explicitem as capacidades de linguagem necessárias à compreensão de textos narrativos são, assim, fundamentais para que os alunos aprendam como proceder para compreendê-los. Que concepções de leitura e de leitor subjazem o trabalho escolar com a compreensão em leitura? Qual o papel das atividades orais coletivas de reflexão sobre os textos lidos?

Alguns elementos sobre a compreensão em leitura

No prefácio do livro didático “*Lector, Lectrix*”, Cèbe e Goigoux (2009) definem cinco competências necessárias para a compreensão em leitura. São elas: as competências de decodificação; as competências linguísticas; as competências textuais; as competências referenciais; as competências estratégicas. Segundo os autores (2009, p. 9), o leitor recorre a essas competências, realizando, durante a leitura de um texto

Tratamentos locais, que lhe permitem o acesso à significação dos grupos de palavras e frases; e tratamentos mais globais, que o levam a construir uma representação mental coerente do todo. Desses tratamentos dependem a escolha das informações principais e sua organização progressiva na memória de longo prazo (Cèbe; Goigoux, 2009, p. 9).

Falardeau (2003, p. 657) complementa essa afirmação, esclarecendo que

Para compreender, [o leitor] deve se distanciar da microestrutura lexical e sintática para reorganizar as informações numa estrutura globalizante, que torne inteligíveis as informações essenciais do conteúdo do texto (Falardeau, 2003, p. 675).

Isso significa que, após decodificar palavras e frases, o leitor deverá ser capaz de se descentrar destas para memorizar o “sentido geral” do texto lido. O autor menciona uma “força centrífuga que afasta o leitor dos detalhes do texto para levá-lo a reformular o texto, adotando uma visão macroscópica do sentido” (2003, p. 681).

Além desse movimento de recuo em relação ao texto necessário para a compreensão, o leitor também terá que “inferir” as informações que o autor não apresenta explicitamente no texto. Baseando-se em Giasson (1990), Falardeau (2003) distingue a compreensão chamada “literal” da compreensão “inferencial”.

A compreensão literal se concentra no que está presente na “superfície do texto”, de forma explícita, sem inferências, sendo, assim, mais acessível aos alunos. Muito mais complexa, a compreensão inferencial constitui uma das maiores dificuldades dos alunos do Ensino fundamental, já que requer uma articulação mais dinâmica entre palavras, frases, passagens explícitas e aquilo que o texto silencia (Falardeau, 2003, p. 683).

É por esta razão que um ensino sistemático e organizado da compreensão em leitura deve promover uma conscientização desses processos inferenciais, levando os alunos a aprender a relacionar os indícios textuais aos conhecimentos de mundo necessários nesses processos. Para Falardeau (2003), a compreensão inferencial se distingue, contudo, do “trabalho microscópico”, “centrípeto”, de interpretação que o leitor também deve realizar quando perscruta o texto, buscando suas possíveis significações.

No ensino fundamental, vários livros infanto-juvenis propostos nos livros didáticos ou sugeridos em documentos curriculares exigem, devido à sua ambiguidade ou forma aberta, um posicionamento interpretativo. A compreensão desses livros revela-se, portanto, um processo complexo que, além disso, está associado à interpretação. Esses dois processos intrincados são, portanto, dificilmente operacionalizados por leitores iniciantes:

A compreensão e a interpretação não podem ser facilmente separadas, especialmente para jovens leitores que enfrentam dificuldades de compreensão (identificação dos personagens, de seus objetivos e de suas relações, inferências, palavras ou expressões desconhecidas). Enquanto o leitor experiente sabe encontrar no texto ou em seus conhecimentos as respostas para resolver questões de compreensão, o leitor aprendiz pode ser levado a formular hipóteses para dar sentido ao que lê e, portanto, interpretar, mesmo que o texto não seja ambíguo ou obscuro para o leitor experiente (Eduscol, 2016, p. 1).

Nas turmas do ensino fundamental II, é comum se trabalhar a compreensão em leitura, por meio de uma leitura individual seguida de um questionário escrito. No entanto, como explica Nonnon (1992), o questionário não é eficaz para melhorar a compreensão dos alunos, pois não permite uma verdadeira reflexão. Muitas vezes, as perguntas feitas não se referem a elementos essenciais do texto, mas a elementos facilmente identificáveis.

Na concepção das “fichas de leitura silenciosa e autônoma” acompanhadas de questionários, a pobreza e a repetitividade das perguntas parecem muitas vezes reveladoras de uma reflexão superficial sobre a compreensão e a aprendizagem, confusão entre as funções de avaliação e de auxílio à aprendizagem, confusão entre as noções de compreensão e de identificação de informação, aspecto mecânico das localizações e identificações, foco em fenômenos de compreensão local em detrimento da compreensão global... (Nonnon, 1992, p. 6).

Essa prática parece basear-se na ideia de que expor o aluno a textos e fazê-lo refletir sozinho sobre questões é suficiente para que este progrida na compreensão em leitura. No entanto, essa forma de encarar o ensino/aprendizagem da compreensão não corresponde aos conhecimentos atuais das pesquisas neste domínio. De fato, sintetizando diferentes pesquisas em psicologia cognitiva, Bianco (2016) conclui que, atualmente, o “ensino explícito” é reconhecido como o mais eficaz. Segundo a autora,

Propor momentos de prática orientada, dando destaque às situações-problema, à discussão e à colaboração entre os alunos, e a transferência progressiva da responsabilidade da atividade, do professor para o aluno, são princípios que solicitam a atividade e a reflexão consciente do aluno, ou seja, a construção progressiva de um comportamento de autorregulação (Bianco, 2016, p. 237).

As orientações escolares atuais, como as do *Plan d'études romand* (PER)⁴ e as de outros documentos de referência baseados em pesquisas didáticas recentes, também recomendam atividades orais. Essa modalidade permite, graças às diferentes interações verbais em sala de aula, uma reflexão e uma progressão dos alunos na compreensão em leitura.

Atividades orais e reflexão sobre o texto lido

O texto da CIIP *Enseignement/Apprentissage du Français en Suisse Romande* indica que:

Os dispositivos de ensino devem permitir que cada aluno troque e compartilhe sua compreensão em leitura. É essencial discutir em sala de aula a interpretação elaborada pelos alunos, sem necessariamente aceitar todas as soluções propostas. O critério da plausibilidade deve orientar a discussão (CIIP, 2006, p. 23).

São apresentadas como exemplo atividades que envolvem uma atividade coletiva reflexiva, como as do “círculo de leitura” e o “desafio de leitura”.

Na França, alguns anos antes, em 2002, as interações em sala de aula também passaram a ser o foco, com o termo específico “debate interpretativo” aparecendo nos programas da educação básica. Assim, este dispositivo de ensino pretendia introduzir na sala de aula a verbalização dos processos de compreensão e interpretação de um texto literário, por definição resistente, cuja construção de sentido requer certas operações cognitivas, mas também uma cultura literária. (Dias-Chiarutini, 2015, p. 2)

Entretanto, Dias-Chiarutini (2015) aponta a tensão existente entre dois modelos didáticos de debate, o de Beltrami et al. (2004) e o de Tauveron (1999; 2004). De fato,

⁴ O *Plan d'études romand* (PER) é um documento curricular para a Suíça francófona semelhante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

esta última fala de “debate interpretativo” apenas no caso de textos “proliferantes”, abertos a várias interpretações, enquanto Beltrami et al. consideram que os debates que tratam de problemas de compreensão, inferências em particular, também são debates interpretativos. Independentemente dessas diferenças, para Dias-Chiarutini, em ambos os casos, o debate interpretativo permite aos alunos

desenvolver competências de leitura [...]. Essas competências constroem uma relação com o texto literário e permitem uma reflexão sobre a atividade de leitura: o que é permitido e o que não é permitido pelo texto, pelo conjunto dos leitores do texto (Dias-Chiarutini, 2015, p. 18).

Bianco (2016) e Cordeiro (2015) também insistem na importância da oralidade para o desenvolvimento das capacidades de compreensão em leitura. A primeira afirma que

a passagem pela oralidade é indispensável para tornar acessíveis para os alunos os modos de pensar apoiados num material verbal, habitualmente inacessível a sua percepção (Bianco, 2016, p. 239).

A segunda defende a “função didática dos procedimentos de justificativa” mediados pelo professor” (Cordeiro, 2015, p. 452). Ela destaca a importância de um dispositivo didático que permita aos alunos “justificar seu ponto de vista” em um discurso “racionalmente aceitável” (Cordeiro, 2015, p. 453) e que revele seus níveis de compreensão do texto lido, bem como sua evolução, graças a esse diálogo didático coletivo.

Apesar dos argumentos a seu favor, esse tipo de trabalho ainda está longe de ser predominante nas turmas do ensino fundamental II. Em uma análise das práticas efetivas na França, Dias-Chiarutini (2008, p. 23) chega à conclusão de que “as atividades orais são bastante valorizadas pelo discurso, mas os limites e obstáculos identificados continuam sendo numerosos e se baseiam tanto em uma concepção de aprendizagem quanto nas capacidades dos alunos”. Embora prescritas e reconhecidas como benéficas, existem poucos recursos didáticos que orientem os professores do ensino fundamental na implementação desse tipo de atividade em suas salas de aula.

Dificuldades semelhantes também foram apontadas por outros autores. Cordeiro & Aebly Daghé (2021) relatam que um projeto de pesquisa colaborativa sobre a

compreensão em leitura envolvendo professores e pesquisadores foi construído a partir de um obstáculo verbalizado pelos primeiros, que consideravam não dispor de ferramentas suficientes para trabalhar a compreensão em leitura dos livros infanto-juvenis propostos nos livros didáticos sugeridos pelo Departamento de Instrução Pública do cantão de Genebra. De maneira análoga, os professores do ensino fundamental II se queixam da ausência de sequências de ensino da compreensão em leitura mais sistematizadas. Segundo estes, existem poucas ferramentas didáticas como, por exemplo, *Lector & Lectrix*⁵ (Goigoux ; Cèbe, 2009), que proponham atividades de maneira detalhada e, ainda menos, a partir da literatura juvenil.

A sequência de atividades realizada na turma do 7º ano do ensino fundamental II, na qual foram coletados os dados que serão discutidos mais adiante, baseia-se, assim, no referencial e no dispositivo didático co-construído para o trabalho em sala de aula com a compreensão em leitura de livros infanto-juvenis com predominância narrativa pelo *Réseau Maison des petits* (RMdP) no âmbito de uma Pesquisa de engenharia didática colaborativa (PEDCo) envolvendo professoras do ensino fundamental I (alunos de 4 a 8 anos) da educação básica de Genebra e pesquisadoras da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Cordeiro; Aeby Daghé, 2021; Cordeiro; Liaudet, 2021).

O sistema narrativa-personagens e o circuito mínimo de atividades: pistas de trabalho sobre a compreensão em leitura de álbuns infanto-juvenis com jovens alunos

Confrontados com a singularidade dos livros infanto-juvenis a serem lidos com os alunos do ensino fundamental I, no que diz respeito às suas características literárias, textuais e temáticas, os membros do RMdP procuraram identificar um “denominador comum” (Cordeiro ; Aeby Daghé, 2021). Assim, destacaram que a maioria dessas obras apresenta:

⁵ O livro didático *Lector & Lectrix* propõe atividades de compreensão em leitura a partir de textos narrativos curtos.

Uma estrutura narrativa que envolve uma “intriga”, no sentido de uma tensão na leitura (Baroni, 2017), gerando e convocando conhecimentos sobre narrativas, textualizadas pela palavra escrita e pelas imagens (Cordeiro ; Aeby Daghé, 2021 p. 5).

Com base em pesquisas no campo da didática da leitura (Reuter, 2000; Tauveron, 1995) sobre a personagem e seu papel organizador na narrativa, o coletivo RMdP defende a ideia de que essa estrutura narrativa se dá dentro de um “sistema narrativa-personagens” (SNP) (Cordeiro, 2015; Cordeiro; Aeby Daghé, 2021). Esse sistema é configurado por um processo de construção da intriga graças às relações que os personagens estabelecem entre si em função de suas motivações, ações e sentimentos, textualizados em suas falas ou através da voz do narrador. Formando um sistema triádico definido por suas próprias intenções, ações e sentimentos em constante interação com os dos outros personagens, cada um dos personagens contribui, assim, para a construção de um sistema dinâmico mais amplo⁶, constituído pelas inter-relações entre esses diferentes sistemas triádicos.

Bishop e Boiron (2018) também consideram que o personagem é “um dos acessos privilegiados à leitura e à sua compreensão” e “sem dúvida o elemento-chave para a recepção do texto pelo leitor, permitindo-lhe projetar-se em universos narrativos e apreendê-los melhor” (Bishop ; Boiron, 2018, p. 8). Tal como os membros do RMdP, as autoras consideram que o "sistema dos personagens", as suas funções "e o seu lugar na estrutura da narrativa são elementos essenciais" (Bishop ; Boiron, 2018, p. 8).

Dada a complexidade dos elementos didáticos potenciais em jogo aqui expostos, após modelizar o SNP, as pesquisadoras e professoras do RMdP procuraram torná-lo um objeto ensinável em sala de aula. Disso resultou um “circuito mínimo de atividades” (CMA). Esse dispositivo didático compreende várias etapas: leitura em voz alta pelo professor; perguntas orais ou escritas individuais de compreensão; uma atividade de construção coletiva alunos-professor de um “quadro SNP”; uma atividade de reorganização das imagens principais do livro; perguntas orais ou escritas individuais de compreensão.

⁶ Para uma esquematização da dinâmica própria ao sistema narrativa-personagens, ver, por exemplo: AEBY DAGHÉ, S.; BLANC, A. C.; CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. Un circuit minimal d’activités pour saisir les traces de la compréhension des albums à structure narrative par des jeunes élèves. *La Lettre de l’AIRDF*, n. 66, p. 26-32, 2019.

Nessa breve sequência de atividades, as questões individuais de compreensão são elementos de avaliação diagnóstica no que diz respeito às capacidades de compreensão dos alunos: logo após a leitura do livro; após o trabalho de interpretação fina resultante das atividades realizadas. Trata-se, apenas, de perguntas que se referem aos principais elementos do SNP. Em outras palavras, a identificação de cada personagem, suas intenções, o problema que enfrentam e como ele é resolvido.

O momento essencial do ensino-aprendizagem da compreensão ocorre, nomeadamente, durante a atividade de elaboração coletiva do quadro SNP. Os textos predominantemente narrativos são frequentemente associados ao esquema canônico de uma narrativa⁷, composto por uma situação inicial de equilíbrio, seguida por um momento de complicação que suscita ações por parte dos personagens voltadas para a resolução dessa complicação e que culminam, finalmente, em uma situação final definida por um novo estado de equilíbrio. Embora também partindo de uma modelização teórica, o SNP se distingue fortemente desse esquema narrativo canônico. Como vimos, o SNP não se baseia na cronologia dos eventos da história, e sim, no papel dos personagens na construção da trama narrativa, no sentido da intriga. Assim, ao identificar os personagens, suas ações, mas também suas intenções e sentimentos, na elaboração coletiva do quadro SNP com base em indícios textuais e icônicos, os alunos podem, conjuntamente e graças às mediações do professor, reconstituir, de acordo com as propostas e justificativas dadas (Cordeiro, 2015), a trama narrativa que constitui o SNP do livro.

Essa atividade constituiu, portanto, a espinha dorsal da sequência de atividades proposta para o 7º ano do ensino fundamental II, que apresentamos a seguir.

Uma sequência de atividades para ensinar a compreensão em leitura de livros da literatura juvenil a alunos de 10 a 11 anos

A sequência de atividades proposta aos alunos foi concebida no âmbito de um projeto de colaboração entre as duas autoras deste artigo. Para elaborá-la, a primeira

⁷ Ver, por exemplo: LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967. p. 14-44; LARIVAILLE, P. L'analyse (morpho)logique du récit. *Poétique*, n. 19, p. 368-388, 1974.

etapa foi a escolha de um livro da literatura juvenil⁸ que apresentasse desafios de compreensão. A partir da análise desses desafios, foram construídas as diferentes partes da sequência.

Escolha do livro

O livro escolhido foi *Le chat assassin, le retour*, da escritora britânica Anne Finne, publicado em francês em 2003 pela editora *L'école des loisirs*. Este livro, ilustrado por Véronique Deiss, é, de certa forma, uma continuação do famoso *Diário de um gato assassino*⁹, também escrito por Anne Finne, publicado pela mesma editora em 1994. Além de estar disponível na mediateca do Serviço Escolas-Mídia (*SEM Documentation*¹⁰) em Genebra, este livro foi escolhido por várias razões. Em primeiro lugar, porque gostamos dele, argumento que consideramos importante quando um professor escolhe o material que deseja propor aos seus alunos. Para nós, transmitir o prazer da leitura aos alunos está intimamente ligado à capacidade de apreciar o livro estudado. Por outro lado, diferentes elementos tornam a compreensão deste livro bastante complexa. A sua leitura e as trocas interpretativas que suscita entre a turma e o professor tornam-se, portanto, interessantes para ampliar as capacidades de leitura dos alunos do ensino fundamental II que já dominam bem a decodificação, mas que ainda necessitam desenvolver uma compreensão mais fina dos textos lidos. Por fim, nossa escolha também se deve ao fato de que o livro faz parte de uma série e nossas observações em sala de aula indicam que, quando os alunos leem um livro de uma série, estes tendem a ler os outros volumes de forma autônoma.

O livro tem a forma de um diário escrito por um gato chamado *Tuffy*. *Tuffy* é o narrador da história e gosta de brincar com o leitor. A história começa quando a família anfitriã de *Tuffy* sai de férias. O felino fica sob os cuidados do pastor da comunidade, que não é muito amigável com gatos. Dentre as diversas aventuras que *Tuffy* vive com esse personagem, com os gatos da vizinhança e *Mélanie*, a menina vizinha que sonha em ter

⁸ Livros da literatura juvenil são recomendados no *Plan d'études romand* nessa etapa da escolaridade.

⁹ Ambos os livros, *Diary of a killer cat* e *The return of the killer cat*, foram traduzidos em português do Brasil e publicados pelas Edições SM (*Diário de um gato assassino*; *A volta do gato assassino*).

¹⁰ O *Service écoles-média* oferece recursos didáticos e pedagógicos para o ensino e a formação continuada de professores, estagiários e formadores da educação básica.

um gato, ele terá de lidar com uma série de situações complicadas. A intriga da história e o contexto enunciativo trarão, portanto, dificuldades para os alunos, especialmente quando se trata de entender o comportamento dos personagens, que são descritos do ponto de vista do olhar felino. Principalmente, porque *Tuffy* costuma ser irônico, esse tom humorístico pode também se tornar um obstáculo para os alunos. Além disso, algumas das ilustrações do livro podem causar um problema adicional. Mesmo que, habitualmente, auxiliem na compreensão (Léon, 2004), nesse livro, algumas imagens representam uma extrapolação dos pensamentos do gato. Distantes da realidade das ações dos personagens, elas exigem, assim, um esforço maior de interpretação.

Apresentação da sequência de atividades

Primeiramente, tivemos que pensar em como implementar o CMA com uma turma do ensino fundamental II e com um livro de literatura juvenil.

A ideia não era mais ler e compreender um livro de uma só vez, como fazíamos nas classes do ensino fundamental I, mas descobri-lo gradualmente no decorrer das aulas. Optamos, então, por dividir a leitura dos dez capítulos do livro em oito unidades, cada uma constituída de 1 a 3 capítulos. Em seguida, selecionamos os capítulos que pareciam mais importantes do ponto de vista da compreensão da intriga e decidimos trabalhá-los usando a atividade principal do CMA descrita acima, o “quadro SNP”.

Enquanto esse quadro permite aos alunos compreender a totalidade das relações dinâmicas do SNP quando da leitura de livros infanto-juvenis curtos, com livros juvenis organizados em capítulos, o quadro SNP será usado para trabalhar com os alunos a compreensão de um capítulo específico e para elaborar parte da intriga, sem que eles tenham conhecimento de toda a história. A sequência de atividades inclui, portanto, vários momentos de co-construção de quadros SNP por capítulo, em duplas e coletivamente. Esses diversos quadros permitirão, que o SNP do livro seja, gradualmente, (re)construído de acordo com a organização textual escolhida pelo autor para desvelar a intriga e os elementos icônicos que a acompanham, fornecidos progressivamente pelo

ilustrador¹¹. No início de cada aula, os elementos-chave dos capítulos anteriores são lembrados oralmente. Essa fase de reativação corresponde às perguntas iniciais do CMA e funciona como uma avaliação diagnóstica para o professor.

Como já mencionado, no CMA desenvolvido para o ensino fundamental I, é o professor que lê o livro na sua íntegra, principalmente quando os alunos ainda não são leitores. No 7º ano do ensino fundamental II, preferimos uma leitura individual de cada capítulo pelo aluno antes de uma discussão em grupo sobre os elementos relativos ao SNP. No entanto, a ideia de o professor ler para os alunos nos parece importante no ensino fundamental II para, entre outras coisas, estimular o prazer da leitura e facilitar o acesso, por meio da sua voz, às intenções e aos sentimentos dos personagens, por vezes implícitos na narrativa. O primeiro livro da série, *Diário de um gato assassino*, foi lido para os alunos antes de iniciarem a leitura de *A volta do gato assassino*.

A tabela 1 abaixo resume todas as atividades realizadas na sequência. Neste artigo, vamos nos concentrar apenas nas sessões realizadas em torno do quadro SNP (mostrada em verde na Tabela 1).

Tabela 1 - Sequência de atividades

Leitura pela professora do primeiro livro da série para a turma <i>Diário de um gato assassino</i>	
Sessão 1: capítulo 1 Metade da turma / 2 períodos ¹²	Leitura silenciosa Co-construção do quadro SNP com toda a turma
Lição de casa: Capítulos 2 e 3 Trabalho individual	Leitura individual + perguntas sobre as ilustrações e o título do capítulo 3
Sessão 2: capítulo 4 Metade da turma / 2 períodos	Leitura silenciosa Co-construção do quadro SNP com toda a turma

¹¹ Esse dispositivo didático difere daqueles propostos por outros autores, como : Goigoux & Cèbe (2009), que privilegiam uma “reconstrução mental” progressiva da narrativa baseada no estabelecimento de vínculos lógicos e cronológicos entre ações e eventos individuais e quaisquer elementos implícitos (“leitura nas entrelinhas”, “motivos”, “sistemas de valores”, ‘emoções’, “conhecimentos” dos personagens) no texto; ou Ronveaux (2015), que rompe com o dispositivo de “leitura contínua” com “descoberta progressiva da intriga” em favor de uma “leitura por efração” de fragmentos do texto mediada por um artefato escolhido pelo professor (foco em um “ponto nodal da intriga”, uma “isotopia que permita compreender um personagem”, uma “retomada anafórica que auxilia a construção do mundo no qual os personagens evoluem”).

¹² Um período equivale a 45 minutos.

Lição de casa: Capítulos 5, 6 e 7 Trabalho individual	Completar um resumo dos três capítulos (preencher os espaços em branco)
Sessão 3: capítulo 7 Com toda a turma Duplas por afinidade / 2 períodos	Reescrita do capítulo com mudança do narrador: “O pastor se torna o narrador”.
Lição de casa: capítulo 8 Trabalho individual	Leitura do capítulo
Sessão 4: capítulo 9 Metade da turma Duplas escolhidas pelo professor	Co-construção do quadro SNP em duplas Co-construção do quadro SNP com toda a turma
Sessão 5: capítulo 10 Com toda a turma Elaboração de um “esquema resumido” do livro, indicando os sentimentos dos personagens (emojis) Trios (por afinidade)	Leitura individual e com toda a turma do último capítulo Análise de um esquema semelhante elaborado pela professora para o primeiro livro da série Elaboração em trios de um esquema semelhante para <i>A volta do gato assassino</i>
Avaliação certificativa através de perguntas Trabalho individual	

Fonte : Elaborado pelas autoras, 2025.

Implementação da sequência e aprendizagens dos alunos

Nesta seção, descrevemos como a atividade de reconstrução do SNP de três capítulos do livro foi realizada em sala de aula e comentamos os traços de aprendizagem dos alunos com relação a essa atividade com base no que foi coletado pela professora (propostas dos alunos registradas no computador, gravações de áudio de algumas trocas em duplas, anotações feitas pela professora).

A (re)construção do sistema narrativa-personagens nas sessões de trabalho com a metade da turma

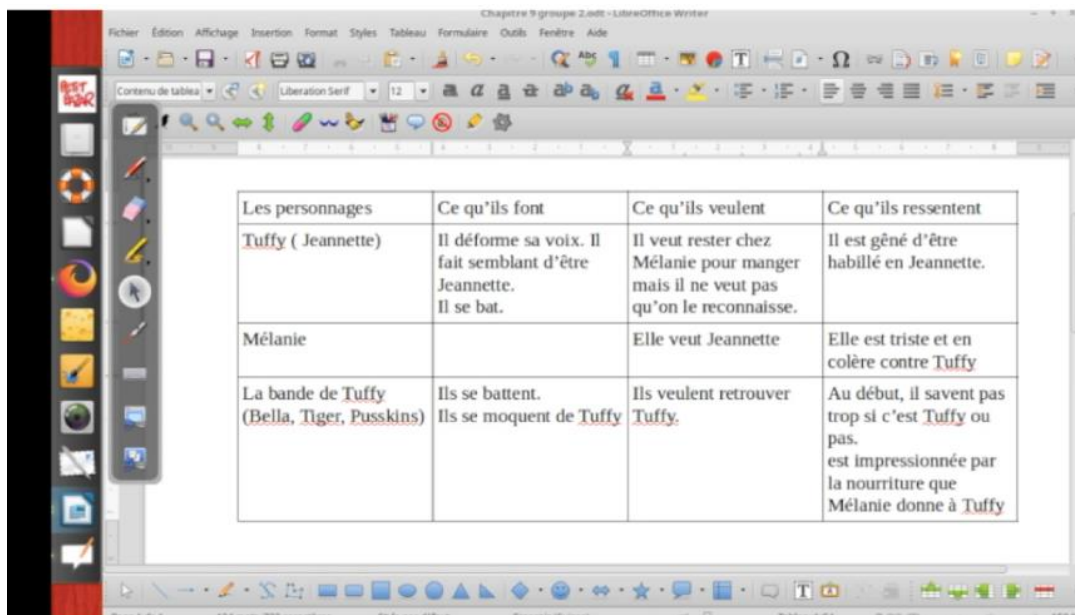
Para otimizar o envolvimento de cada aluno, trabalhamos com a metade da turma para a elaboração dos quadros SNP ao longo da sequência de atividades. Graças à presença de professores de apoio pedagógico¹³ nas escolas de Genebra, é possível,

¹³ O professor de apoio pedagógico colabora com o professor da turma no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. As formas de colaboração podem ser organizadas de diferentes maneiras, dependendo do projeto de apoio pedagógico.

durante certos períodos, ter dois professores para uma turma. Assim, a professora e o professor de apoio pedagógico realizaram a mesma atividade em paralelo em duas salas diferentes, cada uma com a metade da turma para que os alunos com dificuldades pudessem se beneficiar de um espaço de troca entre colegas com diferentes capacidades de compreensão em leitura. Em cada ocasião, os alunos se reuniram em torno do quadro interativo (IWB), no qual foi projetado o quadro SNP referente ao capítulo trabalhado.

O computador foi usado para registrar as sugestões dos alunos (Quadro 1). Isso facilitou apagar e modificar o que era escrito no quadro à medida que este era elaborado. Quando um aluno fazia uma proposta, esta era discutida. Os colegas podiam aceitar, esclarecer, modificar ou rejeitar as propostas. O professor intervém em caso de impasse. Também pode levantar os problemas ligados a uma determinada proposta e compartilhá-los com os alunos. É necessário, ainda, regular a discussão e reorientar os alunos para discutir sobre os pontos em discussão, quando necessário.

Quadro 1 - Exemplo de parte de um quadro SNP relativo ao Capítulo 9 produzido na fase final de discussão com uma metade da turma



Les personnages	Ce qu'ils font	Ce qu'ils veulent	Ce qu'ils ressentent
Tuffy (Jeannette)	Il déforme sa voix. Il fait semblant d'être Jeannette. Il se bat.	Il veut rester chez Mélanie pour manger mais il ne veut pas qu'on le reconnaisse.	Il est gêné d'être habillé en Jeannette.
Mélanie		Elle veut Jeannette	Elle est triste et en colère contre Tuffy
La bande de Tuffy (Bella, Tiger, Pusskins)	Ils se battent. Ils se moquent de Tuffy	Ils veulent retrouver Tuffy.	Au début, il savent pas trop si c'est Tuffy ou pas. est impressionnée par la nourriture que Mélanie donne à Tuffy

Fonte : Elaborado pelas autoras, 2025.

Um dos primeiros comentários que podemos fazer sobre a elaboração dos quadros SNP realizados com metade da turma é que esta permite que os alunos reconstruam a intriga constitutiva de cada capítulo. O fato de terem de pensar juntos sobre o que os personagens querem, fazem e sentem em diferentes momentos do

capítulo leva os alunos a se questionar sobre o que compreenderam da história durante a leitura individual, a duvidar de sua compreensão e a discutir sobre essas dúvidas em grupo. Quando as duas metades da turma preencheram o quadro SNP referente ao capítulo 1, foi possível, por exemplo, perceber que um grande número de alunos não havia identificado o personagem do pastor e o papel que terá na história. Ambos são desvelados em um fluxo enunciativo que cruza a voz do gato, que nos informa que a pessoa que normalmente cuida deste não está disponível, com a voz da mãe de sua dona, que está ao telefone com o pastor. Vale ressaltar também que essas informações são complementadas pela ilustração na parte inferior da página do livro, que mostra o rosto do pastor em um corpo de rato e Tuffy olhando para ele com ar de superioridade (Figura 1).

Figura 1 - Identificando o personagem do pastor no capítulo 1

ce n'est pas Madame Tanner qui va faire
du maison-chat-sitting comme d'habi-
tude...

— ... Non, elle doit aller d'urgence
chez sa sœur dans le Dorset... Alors, si
vous connaissez quelqu'un qui pour-
rait... Seulement pour six jours... Eh
bien, pourquoi pas... Vous êtes sûr, pas-
teur? Si vous êtes à l'aise avec les chats...

On se moque de savoir si le pasteur
est à l'aise avec les chats. C'est moi le
chat! C'est moi qui
dois être à l'aise
avec lui.



Fonte : Fine, Anne. *Le chat assassin, le retour*. [France] : École des Loisirs, 2003. p. 9.

A discussão coletiva entre os alunos e a professora durante a elaboração do quadro SNP relativo a esse capítulo levou a uma compreensão das pistas deixadas pelo autor e pelo ilustrador, o que possibilitou o foco na presença do personagem do pastor e, posteriormente, em seu papel no SNP que constitui a história.

Outro exemplo significativo diz respeito à (re)construção do SNP correspondente ao capítulo 4. Nesse capítulo, depois de subir em uma árvore e não saber como descer dela, *Tuffy* observa o pastor almoçando tranquilamente. Sem entender por que o gato não consegue descer da árvore, o pároco o ameaça:

“- Você vai perder seu jantar Tuffy. (Estou tremendo! Considerando o que ele está me oferecendo para o jantar!)” (Fine, 2003, p. 25).

Em um dos grupos, quando os alunos estavam discutindo sobre o que o gato estava sentindo nesse momento, um aluno mencionou que *Tuffy* estava, de fato, assustado quando disse “Estou tremendo!” A discussão com os outros alunos trouxe à tona a ironia da declaração de *Tuffy* e mostrou que, na realidade, o gato não estava sentindo medo, mas sim desprezo pelo vigário, o que levou os alunos a compreender melhor as relações sistêmicas entre as intenções e as ações desses dois personagens neste e nos capítulos seguintes.

Nas discussões com a turma toda durante a (re)construção do SNP nos Capítulos 1 e 4, observamos que, de modo geral, os alunos estavam envolvidos e comprometidos. Discutindo coletivamente, os alunos puderam levantar e resolver os vários problemas de compreensão inerentes a esses capítulos, como atestam os exemplos que acabamos de citar. Uma reflexão orientada pelas relações dinâmicas entre as intenções, ações e sentimentos dos personagens mostrou-se, assim, relevante. Ao contrário da maioria dos questionários clássicos mencionados acima, a discussão sobre o SNP não é uma discussão relativa à superfície do texto. Os dois movimentos mencionados por Falardeau (2003) estão claramente em evidência. A “força centrífuga”, necessária para selecionar os elementos importantes a serem anotados no quadro, e também a “visão microscópica”, quando os alunos se deparam com discordâncias e precisam voltar ao texto para ler cuidadosamente certas passagens que fornecem argumentos a favor de uma posição ou outra. Desta forma, os alunos foram confrontados com discordâncias, tendo que pensar

juntos para chegar a um consenso sobre o que o texto e as ilustrações autorizavam como interpretações possíveis (Dias-Chiaruttini, 2008). Em várias ocasiões, essas trocas possibilitaram o esclarecimento de raciocínios complexos que envolviam um tratamento global e local do texto (Cèbe & Goigoux, 2009), assim como processos inferenciais (Giasson, 1990).

Depois de preencher os quadros SNP referentes aos capítulos 1 e 4 em situação coletiva com toda a turma, os alunos foram convidados a (re)construir, em duplas, o SNP relativo ao capítulo 9 do livro. Esse capítulo é particularmente importante para a compreensão da intriga, contendo dificuldades potenciais quanto à compreensão do SNP devido a algumas ambiguidades e elementos implícitos em sua textualização. Com a experiência adquirida na realização em grupos dos quadros SNP, achamos que as discussões em duplas permitiriam que os alunos obtivessem uma compreensão mais fina da intriga nesse novo capítulo e que a professora pudesse avaliar as capacidades dos alunos a tecer relações entre os componentes do SNP nesse processo.

Na próxima seção, veremos dois exemplos de discussão em duplas de alunos com relação a dois elementos importantes, necessários à compreensão do capítulo 9.

A (re)construção do sistema narrativa-personagens nas sessões de trabalho em duplas

As observações iniciais do trabalho em dupla mostram que os alunos interagem ativamente e se envolvem totalmente na atividade de (re)construção da intriga do capítulo 9. Eles sabem o que precisa ser feito e conseguem manter a concentração durante os cerca de vinte minutos necessários para completar o quadro SNP relativo ao capítulo. Os alunos discutem, voltam ao livro, lêem passagens em voz alta um para o outro e apagam o que acham que está errado. De modo geral, a turma realiza a tarefa com autonomia, sem recorrer ao professor.

Quando há discordância, cada parceiro da dupla tenta apresentar seu ponto de vista, usando indícios textuais ou icônicos para justificá-lo. Podemos ver que o que desencadeia o debate são elementos que exigem, justamente, uma compreensão mais fina, menos acessíveis aos jovens alunos. Por exemplo, ainda é difícil para alguns deles

entender que, às vezes, nem tudo está escrito ou ilustrado no texto e que é preciso fazer inferências a partir das informações fornecidas pelo autor ou pelo ilustrador e estabelecer relações entre informações dadas em diferentes capítulos para construir a significação da história como um todo. Esse é o caso do exemplo a seguir, em que uma dupla preenche o quadro SNP sobre as intenções e os sentimentos da personagem *Mélanie*, a vizinha que “adota” *Tuffy*.

Com efeito, no Capítulo 6, depois de tentar de tudo para tirar *Tuffy* da árvore em que está preso, o pastor pega seu carro e o amarra à árvore com uma corda para baixar o galho em que o gato está. Mas seu pé escorrega no pedal, o carro dá um solavanco para a frente e a corda se rompe, catapultando *Tuffy* para o jardim de *Mélanie*, que pensa que o gato é um presente enviado do céu após suas orações, “algo com pelo macio que eu possa acariciar, assim como o *Tuffy*” (Fine, 2003, p. 45). Ela não reconhece *Tuffy* e acaba dando-lhe o nome de *Jeannette*, vestindo-o como uma menina. Um dos alunos da dupla insiste que o leitor não pode saber se *Mélanie* quer ficar com o gato porque “isso não está escrito no texto”. Ao relacionar as ações realizadas pelo personagem nos capítulos anteriores com as do capítulo 9, o outro aluno reconstrói um momento do SNP que diz respeito a esse personagem, fornecendo vários indícios que contradizem as declarações de seu colega: “ela o mima”, “ela o alimenta”, “é óbvio”. No final, essas trocas não permitem que a dupla tome uma decisão¹⁴, mas parecem estabelecer as bases para uma discussão mais consensual, dessa vez sobre os sentimentos do personagem, outro componente do SNP, nesse ponto da história. Quando *Tuffy* se envolve em uma briga com sua gangue de gatos e perde sua fantasia de *Jeannette*, que acaba em frangalhos no gramado, a gangue reconhece seu amigo *Tuffy*. Por outro lado, *Mélanie*, que não estava presente na briga e que chega nesse momento, acha que *Jeannette* desapareceu e que foi *Tuffy* quem a comeu.

¹⁴ No entanto, isso foi retomado durante a discussão final com a turma toda sobre os quadros SNP das duplas, momento em que a turma concordou que *Mélanie* gostaria de ficar com o gato. Isso proporcionou uma oportunidade de esclarecer o que estava implícito no texto.

Figura 2 - Identificação dos sentimentos de Mélanie no capítulo 9

– Tu n’es qu’un monstre, Tuffy! Un monstre! Un horrible monstre!



Fonte: Fine, Anne. *Le chat assassin, le retour*. [France] : École des Loisirs, 1997. p. 63.

Provavelmente também ajudados pela imagem que acompanha o texto, os alunos concordarão rapidamente que *Mélanie* está triste, fazendo a inferência de que ela está chorando porque acha que *Tuffy* comeu *Jeannette*.

O personagem de *Mélanie* também traz dificuldades de compreensão para uma outra dupla. Ao discutir as ações do personagem, os dois colegas discordam: um quer escrever que “ela está chorando” e o outro que “ela está se lamuriando”. O segundo acha que *Mélanie* está se lamuriando porque *Jeannette* não está realmente “morta”. O primeiro argumenta a favor de “ela está chorando”, fazendo com que seu parceiro adote o ponto de vista de *Mélanie*, que realmente acredita que *Jeannette* está morta. Esse debate ilustra bem a dificuldade que alguns alunos têm em se desvincular de seu ponto de vista de leitor para adotar o ponto de vista de um personagem.

Outro exemplo é a discussão de uma outra dupla sobre a posição da gangue de *Tuffy* em relação a este, que a autora parece deixar, deliberadamente, em aberto. Será que os amigos de *Tuffy* foram, de fato, enganados por sua fantasia de *Jeannette*? Um dos alunos diz que “eles [a gangue] achavam que ela era prima dele”, mas o outro o contradiz (“mas eu acho que, mas não tenho certeza se eles realmente acreditaram nela”), o que

conduz a dupla a voltar ao texto (p. 58) e reler o diálogo entre *Tuffy* e os membros da gangue para procurar indícios que possam lhes dar uma resposta definitiva:

"Tuffy? Tuffy, é você?

Sinto-me envergonhado. Distorço minha voz.

- Não, sou a Jeannette, prima do Tuffy".

"- E o que aconteceu com o Tuffy? Você o comeu?"

Ao tentar formular uma hipótese sobre o que *Bella*, uma das gatas do grupo, estava dizendo e quais eram suas intenções com base nos indícios textuais fornecidos, o aluno que estava em dúvida continua hesitando ("talvez ela esteja sendo irônica"), mas finalmente concorda com a opinião do colega sem conseguir explicitar mais sua posição.

Percebe-se, assim, que na (re)construção do SNP em duplas, o debate interpretativo, no sentido de Beltrami *et al.* (2004) e Dias-Chiaruttini (2015), é autorizado, contribuindo para um posicionamento da parte dos alunos em relação à intriga, bem como uma tentativa de revisão de pontos de vista, sempre justificados. Assim, nas reflexões que realizadas pelas duplas, os problemas de compreensão parecem ser resolvidos na interação, mesmo que os alunos nem sempre tenham como explicitar o que entenderam para o colega.

Outra vantagem de trabalhar em duplas nos parece ser o fato de cada aluno estar pessoalmente envolvido e ter de expressar e defender seu próprio ponto de vista, levando em conta o ponto de vista do outro. Entretanto, parece necessário que os alunos passem por sucessivas elaborações de quadros SNP com a colaboração de toda a turma antes de trabalharem em duplas. O trabalho coletivo permite que compreendam os objetivos e o funcionamento do quadro, bem como o tipo de discussão e reflexão que este permite. O ensino explícito (Bianco, 2016) e a função didática mediadora dos procedimentos de justificativa, defendida por Cordeiro (2015), assumem aqui todo o seu significado.

Comentários finais

Além de trazer à tona elementos que não estão escritos, mas que podem ser deduzidos a partir de indícios textuais ou icônicos, e permitir que os alunos entendam a noção de ponto de vista, a sequência de atividades realizada sobre *Le chat assassin, le retour* foi, acima de tudo, uma oportunidade para os alunos ampliarem seus horizontes literários e entenderem que, às vezes, as informações escritas ou icônicas não correspondem literalmente à realidade narrativa. Deparar-se com uma intriga construída em torno do comportamento de um gato a partir de seu próprio ponto de vista, usando humor e ironia, é, por si só, uma grande oportunidade para os alunos desenvolverem novas capacidades no domínio da leitura.

Compreender a ironia em um texto não é fácil para os alunos, mas podemos ver que seus níveis de compreensão evoluem no decorrer das discussões com a turma toda e em duplas. Isso foi particularmente perceptível durante certos momentos da leitura oralizada. Os alunos que usaram o “tom” irônico adequado demonstraram sua compreensão e conseguiram convencer os colegas justificando seu uso. Aqui podemos ver como a elaboração de quadros SNP possibilita o ensino explícito, conforme defendido por Bianco (2016) e Goigoux & Cèbe (2009), entre outros, incentivando os alunos a falar sobre a dinâmica de seus componentes, as estratégias de leitura empregadas e as interpretações possíveis a partir da perspectiva de uma observação refletida da linguagem.

Além disso, a estrutura repetitiva do quadro SNP permitiu aos alunos, especialmente aqueles com dificuldades, a se sentirem mais seguros, pois não têm novas perguntas para descobrir e entender a cada capítulo. O quadro SNP sempre tem as mesmas colunas (referentes aos personagens, suas intenções, suas ações, seus sentimentos), levando os alunos a (re)construir o SNP relativo a cada capítulo, entrelaçando-o com os que o precedem e, às vezes, com o que pode acontecer em seguida. Ainda, quando trabalhamos em duplas, notamos que os alunos não se sentiram perdidos ao preencher o quadro. Um aluno com dificuldades de compreensão pôde abrir a discussão com seu colega: “Então, primeiro os personagens”... Essa frase é reveladora, pois mostra que o aluno sabe que tarefa realizar. Ele não entra em pânico ao se deparar com perguntas às vezes incompreensíveis, como geralmente fazem os alunos com

difficultades. Aqui encontramos o princípio da repetição mencionado anteriormente por Bianco (2016), que auxilia os alunos mais frágeis. Da mesma forma, para outros alunos, a modalidade oral é menos restritiva do que a modalidade escrita, pois não precisam lidar com dificuldades gráficas e ortográficas, podendo, portanto, se concentrar na compreensão do que lêem.

Por fim, o trabalho de co-construção realizado nas sessões com a metade da turma e em duplas tranquilizou os alunos quanto ao fato de que não estavam sozinhos diante das tarefas a realizar, ao mesmo tempo que lhes permitiu progredir por meio da interação com seus colegas e com o professor. No trabalho em duplas, por exemplo, todos os alunos conseguiram completar os quadros SNP de forma autônoma, sendo que algumas das dificuldades de compreensão inerentes aos capítulos puderam ser superadas durante a discussão final coletiva com toda a turma em presença do professor. Se alguns alunos tiveram dificuldade com atividades de leitura individuais, como as propostas na lição de casa, estes puderam elaborar significações mais complexas com relação à história por meio da interação com os colegas ou com o professor em sala de aula. Podemos nos referir aqui ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, conforme definido por Vygotskij (1934, p. 353):

A capacidade da criança de passar do que pode fazer sozinha para o que pode fazer em colaboração com outra pessoa é precisamente o sintoma mais notável que caracteriza a dinâmica de seu desenvolvimento e o sucesso de sua atividade intelectual. Ela coincide inteiramente com sua zona de desenvolvimento proximal.

Além do feedback interativo que proporcionou, a (re)construção coletiva ou em duplas do SNP para cada capítulo deu ao professor acesso mais fácil ao raciocínio dos alunos, suas dificuldades e seus pontos fortes. Em várias ocasiões, os alunos propuseram ideias relevantes nas quais a professora nem sequer havia pensado ao preparar as sessões. Embora isso possa parecer um pouco perturbador para o professor, que já está em uma posição exigente durante esse tipo de sessão, aqui nos encontramos em um processo genuíno de “co-construção”, como afirma Cordeiro (2015). Esse dispositivo didático permite, assim, uma verdadeira reflexão coletiva sobre o SNP no escopo dos elementos textuais e icônicos que o sustentam e organizam, o que implica uma

capacidade de flexibilidade tanto por parte dos alunos quanto do professor. Mesmo que o dispositivo esteja bem definido, nem tudo pode ser previsto com antecedência. O prazer que podemos sentir quando outro leitor nos dá um vislumbre de uma surpresa em um texto se traduz, por parte dos alunos e, às vezes, do professor, em sorrisos, exclamações e, mesmo, risadas. Em nossa opinião, essa emoção compartilhada é uma das chaves para incentivar os alunos a explorar outros textos e, como resultado, desenvolver letramento. Após essa sequência de atividades, a turma optou por ler outros volumes da série na biblioteca da escola. Os alunos até encomendaram alguns para o Natal...

Concluindo, diríamos que essa forma de trabalhar a compreensão em leitura nos pareceu eficaz para os alunos do 7º ano do ensino fundamental II, sem exigir muita preparação por parte do professor. No entanto, é necessário organizar-se previamente para a realização das sessões de elaboração dos quadros SNP com a metade da turma. Também achamos que o professor precisa pensar em como conduzir e regular a discussão, de modo a criar um clima que incentive os alunos a se expressarem livremente sobre o que entenderam e a focalizar sua atenção nos elementos que, de fato, entram em jogo na compreensão da dinâmica entre os personagens e da intriga. Quando as condições são favoráveis, acreditamos que essa é uma maneira eficaz de incentivar os alunos a pensar e a verbalizar suas reflexões, o que é um fator importante para desenvolver suas capacidades de compreensão em leitura. Assim, parece-nos que essa sequência de atividades possibilitou a entrada em um processo de círculo virtuoso, conforme descrito nessa pesquisa da OCDE (2011):

As evidências da pesquisa PISA sobre as interações entre o envolvimento com a leitura, a adoção de estratégias específicas de leitura e o nível de competência em compreensão da escrita sugerem que é essencial preparar os alunos para compreender bem a escrita, gostar de ler e adotar estratégias de leitura eficazes. Os alunos altamente envolvidos com a leitura e eficazes na aprendizagem têm maior probabilidade de se tornarem leitores proficientes, e os leitores proficientes também são aqueles mais envolvidos com a leitura e mais interessados em ler.

Após essa experiência, a professora introduziu o uso regular de quadros SNP como ferramenta de leitura de livros da literatura juvenil em sua classe, para trabalhar a compreensão de determinados capítulos, especialmente aqueles que contêm elementos-chave do SNP. Em sua opinião, as interações verbais que esse dispositivo didático suscita

representam um valor agregado considerável para o ensino/aprendizagem da compreensão de histórias em comparação com o trabalho individual em uma classe inteira seguido de correção coletiva.

Referências

AEBY DAGHÉ, S.; CORDEIRO, G. S. Genres d'activités scolaires et justifications orales des élèves comme médiateurs de l'enseignement-apprentissage de la compréhension d'albums de la littérature de jeunesse. **Recherches**, [France], n. 73, p. 173-191, 2020.

BISHOP, M.; BOIRON, V. Des usages didactiques du personnage. **Le français aujourd'hui**, 201, p. 5-11, 2018. Disponível em : <https://doi.org/10.3917/lfa.201.0005>. Acesso em : 1 mar. 2025.

BIANCO, M. **Du langage oral à la compréhension de l'écrit**. France: Presses universitaires de Grenoble, 2016.

CIIP. **Enseignement/apprentissage du français en suisse romande**. Neuchâtel: CIIP, 2006.

CORDEIRO, G. S. Trabalho do professor em sala de aula: a função didática das justificativas para o ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura na educação infantil. **Eutomia**, [Recife], n. 15, p. 447-467, 2015.

CORDEIRO, G. S. & AEBY DAGHÉ, S. Des perspectives pour la recherche participative en didactique du français : une démarche de recherche d'ingénierie didactique en collaboration. **Actes du Colloque international francophone sur les recherches participatives** [Fribourg], p. 63-72, 2021. Disponível em: <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/319869>

CORDEIRO, G. S.; LIAUDET, S. Ensinar e aprender a compreender livros infanto-juvenis na educação básica. **Educação em foco vol. 26, n. especial 03**, 1-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36383>

DIAS-CHIARUTINI, A. Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire? Pour une analyse des déclarations de pratiques. **Repères**, [Lyon], n. 37, p. 27-49, 2008.

DIAS-CHIARUTTINI, A. Développer des compétences en lecture à partir du débat interprétatif. In: HASSAN, R.; BERTOT, F. (ed.) **Didactique et enseignement de l'oral**. Paris: Publibook, 2015. (Collection Didactique et enseignement, 2). p. 123-145.

EDUSCOL. **Le débat interprétatif**, Paris, 2016. Disponível em : <https://eduscol.education.fr/document/16336/download>. Acesso em : 1 mar. 2025.

FALARDEAU, É. Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. **Revue des sciences de l'éducation**, [France], v. 29, n. 3, p. 673-694, 2003. Disponível em : <https://doi.org/10.7202/011409a>. Acesso em : 1 mar. 2025.

FINE, A. **Journal d'un chat assassin**. [France] : École des Loisirs, 1997.

FINE, A. **Le chat assassin, le retour**. [France] : École des Loisirs, 2003.

GOIGOUX, R.; CÈBE, S. **Lector & Lectrix**: apprendre à comprendre les textes narratifs: CM1, CM2 ,6e, Segpa. Paris : Retz, 2009.

LÉON, R. **La littérature de jeunesse à l'école** : pourquoi ? comment ? Paris: Hachette Education, 2004.

NONNON, E. Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes. **Recherches**, [France], n. 17, p. 97-132, 1992.

OCDE. Les relations entre la performance en compréhension de l'écrit électronique des élèves, leur milieu, leur degré d'engagement dans la lecture et leurs stratégies d'apprentissage. In: PISA 2009 RESULTS: students on line: digital technologies and performance (volume VI). Paris: Éditions OCDE, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264113015-8-fr>. Acesso em : 1 fev. 2025.

RONVEAUX, C. Former à enseigner les littératures "par effraction" à l'école primaire. In : FLOREY, S.; CORDONIER, N.; RONVEAUX, C.; EL HARMASSI, S (éd.) **Enseigner la littérature au début du XXIe siècle** : enjeux, pratiques, formation. Bruxelles: Peter Lang, 2015. p. 103-119.

TAUVERON, C. **Le personnage**. Une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1995.

VYGOTSKIJ, L. S. **Pensée & langage**. Paris: La Dispute, 1997.

Recebido em: 29/01/2025

Aprovado em: 28/05/2025

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Revista Linhas

Volume 26 - Número 61 - Ano 2025

revistalinhas@gmail.com